

مستقبل التربية العربية

مجلة علمية دورية محكمة تعالج قضايا التجديد والإبداع فى التنمية البشرية

المجلد السابع العدد (٢١) إبريل ٢٠٠١

هيئة المستشارين

مستقبل التربية العربية

العدد الحادى والعشرون

(إبريل ٢٠٠١)

يصــدر عن :

المركز العربى للتعليم والتنميــة

(أسد)

بالتعاون العلمى مع :

- مكتب التربية العربى لدول الخليـــج .
- جامعة المنصـــورة .

الناشــر

المكتب الجامعى الحديث

١٤ شارع دينوقراط

الأزاريطة – الإسكندرية

مكتــب : ٤٨٤٢٨٧٩

فاكــس : ٤٨٤٣٨٧٩

محمول : ٠١٠٥١٨١٥١٠

مجلة علمية دورية محكمة تعالج قضايا التجديد

والإبداع فى التنمية البشرية

المراســلات

توجه جميع المراسلات باسم رئيس التحرير على العنوان التالى :

أ.د. ضياء الدين زاهر

أستاذ ورئيس قسم أصول التربية

كلية التربية – جامعة عين شمس

روكسى – مصر الجديدة – القاهرة – مصر

تليفونات : ٢٦٠٥٧٧١ – ٤٠٢٩٠٥٥

تليفون وفاكس ٤٨٥٣٦٥٤ محمول ٠١٠٥١٠٢٣٩١

مجلة علمية دورية مُحكمة
تعالج قضايا التجديد والإبداع
فى التنمية البشرية

المحتويات — المجلد السابع

* الآراء الواردة فى البحوث المنشورة تعبر عن رأى كاتبها ، ولا تعبر بالضرورة عن رأى المجلة أو الجهات الصادرة عنها .

مستقبل
التربية
العربية

العدد (٢١)   أبريل ٢٠٠١

* ترتب البحوث والدراسات وفق اعتبارات تنظيمية خاصة بالمجلة ، ولا علاقة لها بمكانة البحث أو الباحث .

الافتتاحية



رئيس التحرير

تواصل مجلة مستقبل التربية العربية مسيرتها فى إثراء الفكر التربوى والمساهمة فى تطوير التربية العربية ، من خلال معالجة قضايا الواقع التربوى من مناظير مستقبلية واعية وعلمية .

ويتميز هذا العدد باحتوائه على العديد من الدراسات والبحوث التى تتناول قضايا تربوية هامة شارك فى إعدادها نخبة متميزة من الباحثين العرب .

وفى مقدمة هذه الدراسات دراسة الدكتور **" الهلالى الشربينى الهلالى "** وهى دراسة متميزة ، تحرص على تناول أحدث نظريات القيادة ولا سيما التحويلية والإجرائية فى بعض مؤسسات التعليم الجامعى . وتعتمد هذه الدراسة على مناقشة جادة ومتعمقة للأسس الفلسفية والتحليلية التى تستند عليها تلك النظريات ، ولا يتوقف الأمر عند ذلك بل إن الباحث يتولى اختبار صحة هذه النظريات فى واقع إدارة المؤسسات الجامعية ويعرض لسبل تطويرها .

وتعد دراسة الدكتور **" عادل السكرى "** من الدراسات النادرة فى مجال معالجة تاريخ التربية من منظور فلسفى جديد لم يتطرق إليه الكثير من الباحثين ، حيث يناقش الخصائص العامة التى تميز المدرسة الرواقية ، ويكشف عن الاتجاهات الفلسفية والتربوية لتلك المدرسة وخاصة فى مجال التربية الأخلاقية .

أما الدراسة الثالثة ، فهى دراسة الدكتور " **على محمد الحارثى** " التـــى سعت إلى التعرف على أهم العوامل المؤثرة فى انخفاض معدلات تحصيـــل الطلاب ، ومدى الاختلاف بين وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس والطـلاب بخصوص تلك العوامل ، كما انتهت الدراسة إلى اقتراح أنسب الأساليب التـى تساهم فى رفع مستوى معدلات تحصيـل الطـلاب فـى كليـات المعلميـن بالطائف .

دراسة الدكتور " **محمد إبراهيم أبو خليل** " ، فتعد من الدراسات الرائـدة فى معالجة قضايا إدارية فى مجال التربية حيث تعرضت لبعـض الأزمـات المدرسية التى تواجه مديرى المدارس والسبل الحالية للتعامل معـها ، كمـا يتصدى لسبل مواجهتها مستقبلاً بشكل تخطيطى متميز .

وتطرح دراسة الدكتورة " **نوال نصر** " ملامح استراتيجية للتنمية المهنيـة لمعلمى التربية الخاصة ، فتكشف عن واقع التنمية المهنيـة لمعلـم التربيـة الخاصة فى مصر ، ثم تستعرض بعض الاستراتيجيات المستخدمة فى هـذا المجال بغية الاستفادة منها فى تحسين البرامج والخطط الحالية ومعالجة أوجه القصور فيها .

فى حين تناول دراسة الدكتور " **نبيـل عبـد الخـالق متولـى** " واقـع المشاركة الشعبية فى مجتمعنا وخاصة فيما يتصل بالنظم التعليميـة ، حيـث تتناول إشكالية هذه المشاركة ، ثم تتصـدى لرسـم سـيناريوهات مسـتقبلية لتطوير وتنظيم هذه المشاركة على نحو فعال اعتماداً على الأدبيات والـرؤى المختلفة التى تتصل بهذه المشاركة .

ويختم الدكتور " **رضا أبو علوان السيد** " هذه الدراسات بدراسة باللغـــة الإنجليزية تناقش مدى فاعلية استراتيجيات تحديد المشكلة على أداء معلمـــى الرياضيات قبل الخدمة فى وضع الحلول لها .

وتتوالى بعد ذلك **الأبواب الثابتة** للمجلـــة ، فيعــرض بــاب " **قضيــة للمناقشة** " لقضية شبكة المؤتمرات المرئية من بعد ، مــن حيــث إمكاناتـــها المتسعة ويتساءل عن فرص استخدامها فى الواقع المصرى والعربى ويقـــوم بتحليل هذه القضية الدكتور " **كمال اسكندر** " .

وفى باب " **من رواد التربية** " تعرض الدكتورة " **نادية يوسف كمـــال** " عن المربية الكبيرة " **فتحية سليمان** " كرائدة وقدوة فـــى التربيـــة ، وتتـــاول بالبحث والتحليل مسيرة حياتها العلمية والمهنية ، كما تتناول ملامح الإنســـانة والمربية .

أما باب " **موسوعة التربية والمستقبل** " ، فيتناول الأسس الفنية لمفـــهوم الروبوت (الوسيط الآلى) ويعالجه الأستاذ الدكتور " **محمد أديب غنيمـــى** " العالم المعلوماتى الأشهر .

وقد حرصت المجلة كعادتها أن تزود القارئ العربى بحركـــة التربيـــة متمثلة فى خمسة مؤتمرات محلية وعالمية . وبـــأهم الإصـــدارات الجديـــدة العربية والأجنبية من كافة المهتمين بقضايا التربية والتعليم من كل مكان فـــى وطننا العربى .

هيئة التحرير

أبحاث ودراسات

* استخدام نظريتى القيادة التحويلية والإجرائية فى التعليم الجامعى .

د. الهلالى الشربينى الهلالى

* دور المشاركة الشعبية فى تمويل التعليم المصرى :
الواقع وسيناريوهات المستقبل .

د. نبيل عبد الخالق متولى

* التربية الأخلاقية فى المدرسة الرواقية .

د. عادل السكرى

* عوامل انخفاض التحصيل الدراسى فى كلية المعلمين بالطائف .

د. على محمد الحارثى

* ملامح استراتيجية للتنمية المهنية لمعلمى التربية الخاصة .

د. نوال نصر

* موقف مديرى مدارس التعليم الأساسى من بعض الأزمات
والتخطيط لمواجهتها .

د. محمد إبراهيم أبو خليل

استخدام نظريتى القيادة التحويلية والإجرائية فى بعض الكليات الجامعية



(دراسة ميدانية)

د. الهلالي الشربينى الهلالي *

مقدمـــة :

لقد ازداد الاهتمام فى العقود الأخيرة من القرن العشرين بتأثير القـــادة علـــى نجاح المنظمات ؛ وذلك لما واجهته المنظمات المختلفة خاصة فى فترة التســعينيات من القرن العشرين فى كل أنحاء العالم من تحولات درامية جعلت مؤسسات العمــل لم يعد لها أى نظير فى تاريخ البشرية من حيث تنوع المناخ والثقافــات التنظيميــة بها ، ومن هنا فقد اجتهد العلماء والباحثون فى تحديد دور القيــادة ووظيفتــها فــى تمهيد الطريق لوجود مؤسسات تعليمية أكثر فعالية وحسابية وتحويلية للقرن الحـادى والعشرين ، وتتــدرج المصطلحــات التى تم اســتخدامها لوصــف دور القــادة : من المدير Manager ، إلى القــائد الإجرائــى Transactional Leader ، إلــى القــائد التعليمـــى Instructional Leader ، إلــى القائـــد التحويلـــى Transformational Leader (٢٢: ٣٧-٤٠) ** . ويعد الدور المتمثل فــى القيــادة الإجرائية والقيادة التحويلية هو الموضوع الأساسى لهذه الدراسة .

---

* أستاذ أصول التربية المساعد – كلية التربية النوعية – جامعة المنصورة .

** يشير الرقم الأول إلى رقم المرجع فى قائمة المراجع ، بينما يشير الرقم الثانى إلــى رقــم الصفحة فى المرجع .

ويعد مصطلح القيادة التحويلية Transformational Leadership من المصطلحات التى ظهرت فى مجال القيادة حديثًا ؛ حيث ظهر هذا المصطلح لأول مرة فى عام ١٩٧٨ بواسطة عالم التاريخ والسياسة الأمريكى " جيمس ماكجروجر بيرنز " James McGregor Burns فى كتاب له بعنوان القيادة Leadership (١٦) ، حيث قدم من خلال هذا الكتاب شرحًا لمفهوم القيادة التحويلية وقارنه بمفهوم القيادة الإجرائية Transactional Leadership . وقد تركزت نظرية "بيرنز" فى القيادة التحويلية حول نمط القيادة المطلوبة لنقل المنظمات وتحويلها كى تصبح أكثر إنتاجية وحسابية وتتضمن العمليات التنظيمية العصرية المطلوبة لفترة ما بعد الحداثة ..

وقد ظلت نظرية القيادة التحويلية التى قدمها " بيرنز " محل دراسة واختبار وتطوير على مدار العقدين الماضيين ، وتم دراسة المفاهيم والتراكيب التى تتشكل منها النظرية فى مؤسسات غير تربوية من قِبَل كثير من العلماء والباحثين ، نذكر منهم : " تيكى " و " ديفانا " (١٩٨٦) Tichy & Devanna و " يوكل " (١٩٩٤) Yukl ، حيث قام هؤلاء وغيرهم بدراسة نظريتى القيادة التحويلية والقيادة الإجرائية عند " بيرنز " وأجروا كثيرًا من التعديلات عليها ، أما " باص " و " أفوليو " (١٩٩٣) فقد قدما نظرية للقيادة التحويلية تتضمن كثيرًا من العناصر التى أشار إليها " بيرنز " وآخرون عملوا فى نفس الموضوع ، وقد كانت معظم جهودهما موجهة نحو التوصل إلى بناء استبانة متعددة العناصر للقيادة Multi Factor Leadership Questionaire يمكن استخدامها لدراسة تأثير القادة على حياة المنظمات وأدائها (٩ : ٢١-٢٧) .

ومع بداية التسعينيات بدأ العلماء والباحثون فى مجال التربية دراسة نظرية القيادة التحويلية وتطبيقاتها فى مجال التربية ، ومن بين هؤلاء " سيرجيوفانى " (١٩٩٠) Sergiovanni و " هالنجر " (١٩٩٢) Hallenger و " برون " (١٩٩٣)

Brown و " ليثوود " (١٩٩٤) Leithwood ، وسوف تتم الإشارة إلى جهود بعض هؤلاء بصورة أكثر تفصيلاً فى متن البحث .

وبمراجعة الأدبيات المتعلقة بنظرية القيادة التحويلية اتضح للباحث أن هناك اختلافات بين الباحثين الذين تناولوا هذه النظرية بالدراسة والتحليل ، وربما تعود هذه الاختلافات إلى الغموض وسوء الفهم بالنسبة لمفهوم القيادة التحويلية وما يعنيه بالنسبة لكل باحث ، وعلى ذلك فالباحث فى هذه الدراسة سيحاول توضيح :

١- مفهوم القيادة التحويلية ومفهوم القيادة الإجرائية ، من أين أتيا وكيف بدءا وكيف ارتبطا بمجال التربية ؟

٢- مزايا تطبيق هاتين النظريتين وأيضًا جوانب القصور التى توجه إليهما .

٣- دراسة سلوكيات القيادة الإجرائية والقيادة التحويلية لدى رؤساء الأقسام العلمية والعمداء فى بعض الكليات الجامعية .

مشكلة البحث :

إن مؤسسات التعليم فى القرن العشرين كانت وما زالت تسعى إلى تنفيذ تغييرات بنائية ضخمة تتناسب مع فترة ما بعد الحداثة ، والواقع أن المؤسسات التعليمية وهى تسعى إلى تحقيق ذلك تواجه نوعًا من الخلط ، وربما الفوضى التى قد تستمر لفترة ما ، وقد يرجع ذلك فى جانب كبير منه إلى أن كثيرًا من المديرين قد تلقوا تدريباتهم الرسمية فى وقت كانت فيه نظريات القيادة تتمركز حول أساليب المدير الفعال أو البدايات الأولى لنظرية القيادة الإجرائية ، ولم تتح لهم فرصة التعرف على نظرية القيادة التحويلية وتطبيقاتها .

وحيث إن نظرية القيادة التحويلية لم تدخل مجال القيادة التربوية إلا مع بداية التسعينيات من القرن العشرين ، فإننا نجد أن الأدب المتعلق بهذه النظرية يشير إلى أن هناك اختلافات بين الباحثين الذين تناولوها بالدراسة ، وربما تعود هذه

الاختلافات إلى غموض المصطلح وما يعنيه بالنسبة لكل باحث ، وعلى الرغم من هذه الاختلافات فقد اتفقوا جميعًا على أهمية الأخذ بهذه النظرية فى مجال التربية فى ظل التغيرات والتحولات والتحديات التى تواجه مؤسسات التعليم مع بداية القرن الحادى والعشرين ، وما يصاحبه من تطور تكنولوجى هائل ، وتضاعف سريع للمعرفة ، ويذهب البعض من هؤلاء الباحثين إلى أبعد من ذلك ، فيؤكدون على أن فشل بعض المؤسسات التعليمية فى مواجهة التحدى الخاص بإدارة المصادر البشرية وقيادتها يعود إلى عدم أخذ هذه المؤسسات بنظرية القيادة التحويلية ، وعدم القدرة على التمييز بين الأدوار الخاصة بالإدارة وتلك الخاصة بالقيادة (٣٣ :٣٢) ، ويذهب " رولز Rolls " فى هذا الشأن إلى أن القيادة يمكن تعلمها فقط من خلال ممارستها ؛ فقد لا يكون من الضرورى أن يكون القادة مديرين على درجة عالية من الكفاءة ، وفى هذه الحالة يكون عليهم الاستعانة بمديرين أكفاء ، فالمديرون يديرون العمل ، بينما القادة يحولون المنظمة تجاه المستقبل ؛ فهم الذين يحلمون وينفذون ويطورون ، أما المديرون فنادرًا ما يحلمون ، وعلى ذلك يكون على المنظمة أن تدرك السلوك القيادى الفعال الذى يحظى بتأييد عملائها (٣٣ : ٣٤) .

إن رؤساء الأقسام العلمية فى الكليات الجامعية غالبًا ما يواجهون تحديًا أثناء اتخاذ قرارات مهمة بشكل يومى ؛ حيث تقع على عاتقهم مسئوليات تتعلق بالعاملين بالكلية ، وأعضاء هيئة التدريس ، والتغيرات التنظيمية ، والبرامج والمناهج وطرق التدريس ، وتنمية الطلاب ، وإقامة علاقات إيجابية بين كلياتهم ومنظمات المجتمع المحيطة ، وغير ذلك ، وعلى الرغم من الحاجة إلى وجود دور كبير وفعال لرئيس القسم فى نجاح المؤسسة التعليمية ، لا نجد إلا قليلاً من الأبحاث التى تحدد السلوك القيادى الفعال على مستوى رؤساء الأقسام وعمداء الكليات ، كما يدركه أعضاء هيئة التدريس بالكلية ، ورؤساء الأقسام والعمداء أنفسهم ، هذا بالإضافة إلى قلة الدراسات التى تتناول العلاقة بين السلوك القيادى

وفعالية القيادة لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية والعاملين والمشاركين فى القــرارات التنظيمية .

وعلى ذلك يمكن أن تتحدد مشكلة هذه الدراسة فى التساؤل الرئيسى التالى :

- ماذا تعنى القيادة التحويلية والقيــادة الإجرائيــة وكيــف يتــم توظيفــهما فــى المجال التربوى ؟

ويتفرع عن هذا التساؤل عدة تساؤلات فرعية على النحو التالى :

١- ما إدراكات العمداء ورؤساء الأقسام للقيادة التحويلية والقيادة الإجرائية فــى بعض الكليات الجامعية ؟

٢- ما إدراكات أعضاء هيئة التدريس للقيادة التحويلية والقيادة الإجرائيــة لــدى رؤساء الأقسام فى بعض الكليات الجامعية ؟

٣- كيف يمكن مقارنة إدراكات القيادة التحويليــة والقيــادة الإجرائيــة بالنســبة لرؤساء الأقسام وأعضاء هيئة التدريس؟

٤- كيف يمكن مقارنة إدراكات العمداء ورؤساء الأقسام وأعضاء هيئة التدريــس بالنسبة لمتغيرات : الرغبة فى بذل مزيد مــن الجــهد ، وفعاليــة القيــادة ، والرضا عن القادة ؟

٥- ما إدراكات العمداء ورؤساء الأقسام وهيئة التدريس بالنسبة للمشــاركة فــى بعض القرارات التنظيمية فى ظل متغيرات موقفية حساسة ، كالجودة الفنيــة والوقت والالتزام ؟

منهج البحث :

لمعالجة موضوع هذا البحث ، سوف تركز الدراسة فى مجملها على اســتخدام المنهج الوصفى التحليلى .

أهداف البحث :

لقد بدأت التغيرات فى فترة التسعينيات من القرن العشرين تتخلل المنظمات التعليمية بنفس السرعة التى تخللت بها الأسواق ، وعلى امتداد الإصلاحات أصبحت ممارسات القيادة التحويلية أكثر شيوعًا وانتشاراً من أجل تشكيل المنظمات للاستجابة لاحتياجات ورغبات الجماهير التى تخدمها ، ومن ثم فهذه الدراسة تهدف إلى :

- توضيح المقصود بمصطلح القيادة التحويلية .
- توضيح المقصود بمصطلح القيادة الإجرائية .
- توضيح أنماط القيادة لدى بعض العمداء ورؤساء الأقسام فى بعض الكليات الجامعية .
- توضيح إدراكات العمداء ورؤساء الأقسام وأعضاء هيئة التدريس للرغبة فى بذل مزيد من الجهد وفعالية القيادة والرضا عنها .
- دراسة المشاركة فى القرارات التنظيمية فى ظل وجود متغيرات موقفية حساسة ، كالجودة الفنية والوقت والالتزام .

خطوات البحث :

تنقسم الدراسة فى البحث الحالى إلى جزأين :

<u>الجزء الأول</u> :

ويتضمن إطاراً نظريًا يركز على توضيح الجوانب التالية :

١- مفهوم نظريتى القيادة الإجرائية والقيادة التحويلية .

٢- نظرية القيادة التحويلية وتطويرها .

٣- أنماط القيادة التحويلية .

٤- علاقة القيادة التحويلية بالمجال التربوى .

أما الجزء الثانى :

فهو عبارة عن دراسة ميدانية لتوضيح سلوكيات القيادة الإجرائية والقيادة التحويلية لدى العمداء ورؤساء الأقسام فى بعض الكليات الجامعية ، وكذا توضيح العلاقة بين سلوك القيادة ودرجة الرضا لدى أعضاء هيئة التدريس نحو القيادة من ناحية ، ورغبتهم فى بذل مزيد من الجهد من ناحية أخرى ، هذا بالإضافة إلى محاولة توضيح العلاقة بين سلوك القيادة ومشاركة رؤساء الأقسام وأعضاء هيئة التدريس فى القرارات التنظيمية .

الجزء الأول : الإطار النظرى

١ - مفهوم نظريتى القيادة الإجرائية والقيادة التحويلية :

لقد اهتم الباحثون فى مجال الإدارة والقيادة فى فترة الثمانينيات والتسعينيات من القرن العشرين بالطرق والأساليب التى تساعد القائد على تطوير المنظمة ، وبعث حياة جديدة فيها ، وقد كانت نقطة الانطلاق لتحقيق ذلك لدى العديد منهم ، هى أعمال " ماكجروجر بيرنز " MacGregor Burns والقيادة عند " بيرنز " تفهم على أساس أنها " عملية يسعى من خلالها كل من القائد والتابعين إلى رفع كل منهما الآخر إلى أعلى مستويات الواقعية والأخلاقية " (١٦ : ٢٠) .

وتتركز القيادة عند " بيرنز " فى نمطين رئيسين ، **الأول** : ويطلق عليه القيادة الإجرائية Transactional Leadership وهى عملية تتضمن فى جوهرها قائدًا يتبادل أو يعد بتبادل الخدمات والوظائف (مقابل الحصول على الأصوات على سبيل المثال) وفى ضوء ذلك تكون الأهداف المطلوب تحقيقها ذات أهمية كبيرة ، وعندما تركز هذه الأهداف على إشباع حاجات ورغبات القادة والتابعين من خلال تبادل المنافع والوعود ، فإننا نكون بصدد ما يسمى بالقيادة الإجرائية . فمثل هذه

ذات قيمة معينة ، ومن الممكن أن يكون هذا التبادل ذا طبيعة اقتصادية أو سياسية أو نفسية (كتبادل البضائع أو تبادل بضاعة بمال أو تجارة الأصوات الانتخابية بين المرشح والناخبين) (١٦ : ١٩-٢٠ ، ٤٤٨) .

وفى أثناء عملية المقايضة يكون كل طرف مدرك لجوانب القوة لدى الطرف الآخر ، وتكون أهداف الطرفين متداخلة ومترابطة - على الأقل فى الإطار المتعلق بعملية التبادل - وبعيدًا عن هذه العملية فقد لا تكون هناك أهداف ثابتة لطرفى التبادل تجمعهم معًا ، وفى هذه الحالة يكون أداء القيادة موجودًا ، ولكن لا يكون ذلك النوع من الأداء الذى يجمع القائد والتابعين حول أهداف عليا .

وهكذا تتمثل القيادة الإجرائية فى علاقة تعتمد على تبادل المنفعة ، ومن ثم فهى علاقة غير ثابتة وغالبًا ما لا تستمر طويلاً ، وقد تم تناول هذه القيادة من خلال عدة أشكال ، يمكن إجمالها على النحو التالى :

- القيادة التى تعتمد على الرأى Opinion Leadership
- قيادة الجماعة Group Leadership
- القيادة الحزبية Party Leadership
- القيادة التشريعية Legislative Leadership
- القيادة التنفيذية Executive leadership

ومن هنا نجد أن " بيرنز " يفتتح كتابه القيادة مؤكدًا على أن أحد الرغبات العالمية الملحة فى العصر الحالى تتمثل فى الحاجة الشديدة إلى قيادة ابتكارية مؤثرة ، وأن تحقيق هذه الرغبة يعد شيئًا مفقودًا فى نظريات القيادة والإدارة الموجودة ، ومن ثم فقد سعى إلى تطوير نظرية يمكن من خلالها تحديد دور القيادة فى تغيير العالم ، ولكى يحقق ذلك فقد تعمق فى الكتابات النفسية والاجتماعية ، وذلك لتفسير الحاجات والدوافع والقيم الخلقية لدى البشر ، ثم وضع أفكاره فى مواجهة مع تلك الأفكار الخاصة بالقيادة الإجرائية ، وذهب إلى أن هذه

النظرية لا تصور بشكل دقيق الدور الحقيقى المطلوب من القيادة لبث حياة جديدة في المنظمات (١٦ : ٢٠) .

أما النمط الآخر من القيادة فقد أطلق عليه " بيرنز " القيادة التحويلية Transformational Leadership وهو نمط من القيادة يسعى القائد من خلاله إلى الوصول إلى الدوافع الكامنة والظاهرة لدى الأفراد التابعين له ، ثم يعمل على إشباع حاجاتهم واستثمار أقصى طاقاتهم بهدف تحقيق تغيير مقصود (١٦ : ٤) وفى ضوء هذا المفهوم ، فإنه ينبغى على القادة أن يسعوا إلى زيادة الوعى لدى التابعين ، وذلك بالتركيز على مثل عليا وقيم أخلاقية مثل الحرية والعدالة والمساواة والسلام وحب الخير والابتعاد عن نشر مشاعر الخوف والبخل والغيرة والكراهية ، كما ينبغى عليهم أن ينشطوا الحاجات العليا لدى التابعين فى ضوء التصنيف الهرمى للحاجات عند " ماسلو " ، ومن ثم تتولد لديهم الدافعية لإشباع حاجاتهم فيما يتعلق بإدراك وتحقيق الذات فى حياتهم العملية ، ويتمثل جوهر هذا النمط من القيادة فى التركيز على دور القائد فى مساعدة الأفراد فى كل أنحاء المنظمة على الانخراط فى مستويات الحاجات ومراحل التنمية الأخلاقية ، كما يتمثل الاختبار الحقيقى لوظيفة هذه القيادة فى مدى إسهامها فى إحداث التغيير الذى يتم قياسه فى ضوء الهدف المشتق من الدوافع والقيم المجمعة .

وهكذا فالقيادة التحويلية تجمع القادة والأتباع فى علاقة متبادلة وفعالة ، من خلال فهم الأهداف من قبل الطرفين ويتمثل ذلك فى وجود درجة عالية من الفهم حول أمور كثيرة خاصة تلك التى أطلق عليها " بيرنز " " ثالوث القيم " وهى : الحرية والعدالة والمساواة ، ومن خلال هذا الفهم يستطيع القادة تشكيل فتعديل ومن ثم تطوير دوافع الأتباع وقيمهم وأهدافهم ، من خلال الدور التعليمى للقيادة الذى يحول الرغبات الكامنة غير المعلنة إلى حاجات متعلمة يتم استخدامها بعد ذلك فى إحداث تغيير ذى مغزى يمثل اهتمامات كل من القادة والأتباع .

وتتركز الفروق الجوهرية بين القيادة الإجرائية ، والقيادة التحويلية فى الدافعية ؛ ففى المنظمات التى تدار بواسطة قادة إجرائيين يستثار الأفراد وتزداد دافعيتهم فى ضوء منافعهم الذاتية ، ومن ثم تكون قيم مثل الأمانة والعدالة والمسئولية مطلوبة ومحل تقدير إذا كانت ستأتى بمردود جيد على الفرد ، كما أن القيادة الإجرائية تركز على القوى المستمدة من السلطة البيروقراطية التى تركز على قوة التشريع واحترام القواعد والتقاليد ، أما القيادة التحويلية فتركز على التأثير المرتبط بالتبادل والتعاون فى إنجاز أهداف مشتركة .

٢ – تعديل النظرية وتطويرها :

لقد قام الباحثون فى العقود التى تبعت جهود "بيرنز" فى القيادة التحويلية بتعديل أفكاره حول هذه النظرية وتطويرها ، ومن بين هؤلاء الباحثين : " تيكى" و " ديفانا " (١٩٨٨) Tichy & Devanna و " باص " و " أفوليو " (١٩٩٤) Bass & Avogio و " يوكل " (١٩٩٤) Yukl وهم من خارج المجال التربوى ، ومن المجال التربوى : " سيرجيوفانى " (١٩٩٠) Sergiovanni و " هالنجر " (١٩٩٢) Hallenger و " بروان " (١٩٩٣) Brown و " ليثوود " (١٩٩٤) Leithwood ، وعلى ضوء ما اتضح للباحث من أن إسهامات " باص " و " أفوليو " و " ليسوود " كانت هى الأكثر تأثيراً ، فسوف يتم تناول هذه الإسهامات بشىء من التفصيل ، وذلك فيما يلى :

أ – إسهامات " باص " و " أفوليو " فى تطوير القيادة التحويلية :

فى عام ١٩٨٥ نشر "بيرنارد باص" Bernard Bass كتاباً بعنوان : **القيادة والأداء غير المتوقع** Leadership and Performance Beyond Expectations ، وقد اقترح من خلال هذا الكتاب نظرية فى القيادة تناول من خلالها أفكار " بيرنز " حول القيادة التحويلية والإجرائية بالنقد والتعديل وأكد على إمكانية تحديد إلى أى مدى يكون القائد قائدًا تحويليًا من خلال تحديد مدى تأثيره على تابعيه ، وقد ذهب

" باص " إلى أن القيادة التحويلية من الناحية المفاهيمية تتضمن ثلاثة مكونات أساسية ، هى : (١٠ : ٣١)

أ – الجاذبية Charisma ، ويتصف بها القائد الذى تتوافر لديه القدرة على توصيل رؤية معينة .

٢ – الاستثارة العقلية Intellectual Stimulation ، ويتصف بها القائد الذى تتوافر لديه العقلانية فى حل المشكلات .

٣ – الاعتبار الفردى Individual Consideration ، ويتصف بها القائد الذى يعطى اهتمامًا شخصيًا للأتباع .

ثم أضاف " باص " فى عام ١٩٩٠ مكونًا رابعًا أطلق عليه : الدافعية المستوحاة Inspirational Motivation (٩ : ٢١-٢٧) .

وفى عام ١٩٩٣ عاد " باص " بالاشتراك مع " أفيليو " وقدم نموذجًا أكثر حداثة للقيادة التحويلية والإجرائية ، يتضمن سبعة عناصر : ثلاثة منها تحدد القيادة الإجرائية ، والأربعة الأخرى تحدد القيادة التحويلية ، وذلك على النحو التالى : (١١ : ٣)

- العناصر الإجرائية :

١- المكافأة الطارئة Contingent Reword ، وتتضمن تقديم مكافآت عندما يكون هناك مبرر لذلك ، ويحقق القائد من خلالها التعزيز الإيجابى للتفاعل أو التبادل مع الأتباع بما يساعد على تحقيق الأهداف المتبادلة المتفق عليها .

٢- الإدارة بالاستثناء Management by Exception ،وفيها يتدخل القادة فقط عندما تسير الأمور بشكل خاطئ ، وذلك من خلال استخدام التعزيز السالب أو العقاب .

٣- الإدارة بدون تدخل Laissez - Faire or Hands off Management ، وتعد النقيض للإدارة بالاستثناء ، حيث يشاهد ويتابع القائد ما يدور من عمليات

روتينية دون تدخل لإعطاء الفرص للآخرين للاستمرار ومواصلة العمل ، ومن ثم فهى تصف غياب القائد ، كما أنها تشير إلى الموقف الذى لا تتخذ فيه أية إجراءات أو موافقات مع الأتباع .

وقد رأى " باص " أن هذه العناصر أو السلوكيات الإجرائية تعد وسائل لإشباع الحاجات الجوهرية لأعضاء المنظمة أثناء فترات الاستقرار .

- العناصر التحويلية :

١- الجاذبية (التأثير المثالى) ، وتشير إلى أن القائد يحظى بدرجة عالية من الاحترام والثقة من قبل تابعيه ، وتهتم بصفة أساسية بتطوير رؤية جديدة تعد نموذجًا للمثل والسلوكيات المشتركة .

٢- الاستثارة العقلية ، وفيها يهتم القادة بتشجيع الأتباع على أن يجعلوا الطرق التى يؤدون بها الأشياء محل تساؤل ، وأن يبتعدوا عن الماضى ويحددوا الحقائق التى يؤمنون بها بوضوح ، ومن ثم فهى تشير إلى الموقف الذى يستثير فيه القادة جهود أتباعهم كى يكونوا مبدعين ومبتكرين .

٣- الدافعية المستوحاة ، وفيها يكون القادة عبارة عن رموز لزيادة الوعى والفهم بالأهداف المرغوبة المتبادلة ، حيث إن أفعالهم تؤثر فى الأتباع وتدفعهم إلى تَمَثُّل خطواتهم .

٤- الاعتبار الفردى ، وفيه يتم التعامل مع الأتباع بطرق مختلفة تراعى الاعتبارات الفردية ، ولكن بعدالة .

وتمثل هذه العناصر ما يشار إليه فى الوقت الحاضر باستبانة القيادة متعددة العناصر عند " باص " Bass' Multifactor Leadership Questionaire ، الذى يضع مجموعات من الأسئلة توضح تقييم المستجيبين للدرجة التى يعرض بها أفراد معينون سلوكيات تشير إلى الأبعاد الإجرائية والأبعاد التحويلية ، ولتوضيح العلاقة بين الاستجابات وأداء القائد ، تتضمن الاستبانة سؤالين لتوضيح رضا المستجيبين

بالنسبة للقائد ، وكذا أربعة أسئلة لتوضيح إدراك المستجيبين لمدى فعاليتــه ، وقــد استفاد الباحث من هذه الاستبانة فى بناء أداة هذه الدراسة .

ومن الواضــح أن نمــوذج القيــادة التحويليــة الــذى جــاء بــه " بــاص " و " أفوليو" يختلف عن القيادة التحويلية عند " بيرنز " فى جوانب عديدة هى :

أولاً : لأن القائد يكون قائدًا تحويليًا حينما يستطيع تحويل أتباعه وحثهم علــى الأداء بشكل أفضل مما هو متوقع منهم عادة ، فى حين أن " بـــاص " لــم يحــدد خصائص أو نتائج معينة لشىء ما على أساس أنها الأفضل أو الأسوأ .

ثانيًا : لأن " بيرنز " أوضح أن القيادة التحويلية تحدث فقط عندما تستطيع جماعـــة ما التقدم نحو الإنجازات المرغوبة ، وفى ضوء ذلك لا ينظر إلى قائد مثـــل " هيتلر " على أساس أنه قائد تحويلى فى حين أن " باص " ينظر إليه عكــس ذلك .

ثالثًا : بينما يشير " بيرنز " إلى ضرورة تجاوز نظرية القيادة الإجرائية فى دراســة القيادة ، نلاحظ أن " باص " و " أفوليو " يشيران إلى أن جانبًا من النظريـــة لا يزال مطلوبًا ومفيدًا ، ويؤكدان على أهمية استخدام المكافـــآت الطارئـــة كوسيلة للتأثير على الدافعية وتحريك وتصحيح الأداء ، وهذا الشـــىء يعــد إضافة للقيادة التحويلية التى اقترحها " بيرنز " .

وأخيرًا : فالجاذبية الشخصية Charisma – كسمة من سمات القيــادة – تــم تناولها بشكل مختلف أيضًا ، حيث إن "بيرنز" ينظر إلى القيادة التى تعتمـــد علــى اجتذاب الجماهير Charismatic Leadership على أساس أنها قيادة وهمية لا أســاس لها ، ومن ثم لا يعطيها أى أهمية فى وضع نظرية عامة للسلوك القيـــادى ، أمــا " باص ' و " أفوليو " ، فينظران إليها على أساس أنـــها مكــون جوهــرى للقــادة المحتملين ، ويتركز الاختلاف الأساسى فى هذا الشأن حول الجوانب التى تشـــكل

القيادة الجاذبة للجماهير ، فـ " بيرنز " يعترف بوجود هذه القيادة كما يرى أنها تكون مفيدة فى بعض المواقف ، لكنه يؤكد أنها ليست تلك السمة من سمات القيادة التى يجب أن نعمل على تطويرها ؛ وذلك لأن أى نجاح فى المنظمة فى ظل هذه القيادة يعتمد على صواب أو خطأ القائد ، ومن ثم فهى لا تعد بديلاً للقيادة التحويلية ، أما " باص " و " أفوليو " فينظران إليها على أساس أنها تجذب الأتباع ، وتعطى القادة قدرًا كبيرًا من التأثير عليهم ، ويؤكدان على أن ندرة وجودها أو صعوبة تطويرها لا يقلل من قيمتها بالنسبة للقادة فى المنظمات (١٦ : ٢٦٧) .

ب – إسهامات " ليسوود " ورفاقه فى تطوير القيادة التحويلية :

يعد " ليثوود Leithwood " من أكثر الباحثين إسهاما فى الأدب المتعلق بنظرية القيادة التحويلية فى المجال التربوى ؛ حيث نشر فى هذا المجال ما يزيد على عشرة كتب وبحوث ، وتشير الدراسة المتأنية لأعماله إلى أنه كان يعتمد فى أعماله المبكرة على نموذج " باص " المتعدد العناصر ، لكنه استطاع من خلال معظم أعماله الحديثة أن يقدم تفسيرًا أكثر نضجًا للقيادة التحويلية فى المجال التربوى بصفة عامة ، والإدارة المدرسية بصفة خاصة ، وعلى ذلك سوف يركز الباحث على دراسة نشرها " ليثوود " و " توملينسون " و " جنج " Leithwood, Tomlinson & Genge تحت عنوان : القيادة التحويلية للمدرسة فى الكتاب الدولى للقيادة والإدارة التربوية فى عام ١٩٩٦ (٢٨ : ٧٨٥ – ٨٤٠) .

لقد بدأ " ليثوود " ورفاقه هذا العمل بشرح لكيفية تعريفهم للقيادة التحويلية، فهم يقدمون تعريفًا محكمًا لرؤية " بيرنز " فى القيادة الإجرائية ثم يوضحون بعد ذلك أن القيادة التحويلية تستلزم تغييرًا ليس فقط فى المصادر والأهداف المتضمنة فى علاقة القائد بالأتباع ، ولكن تغييرًا يكون له بُعد أخلاقى يؤدى إلى إعلاء وتعزيز كل طرف للآخر . ويؤكدون أن الجهد الذى قدمه " بيرنز " يمثل الأساس

المفاهيمى الذى يتم الانطلاق من خلاله للتمييز بين أنماط القيادة الإجرائية والقيادة التحويلية ، ثم يشرحون معنى القيادة فى الأطر المختلفة وكيف أنها لا تقدم نموذجًا قابلاً للاختبار لممارسات القيادة أو أى دليل أمبيريقى على الآثار التى تتركها . ويركزون بعد ذلك على إبراز كيف أن الجهد الذى قدمه " باص " قد ساعد على سد هذه الفجوة (٢٨ : ٣٨٥-٧٨٦) .

وقد قام " ليثوود " ورفاقه فى هذه الدراسة بعمل مسح للدراسات المنشورة وغير المنشورة التى تناولت القيادة التحويلية فى المجال التربوى ووجدوا أنها تبلغ أربعًا وثلاثين دراسة ، اثنتين وعشرين منها تهتم بشكل جوهرى بالقيادة الخاصة بمديرى المدارس ، وقد تم تناول هذه الدراسات بالتحليل لتحديد الأبعاد الخاصة بالقيادة .

والجدول رقم (١) التالى يتضمن تلك الأبعاد التى ركز عليها " ليثوود " ورفاقه والنتائج التى توصلوا إليها فيما يتعلق بإسهام كل بعد فى القيادة التحويلية .

يتضح من الجدول رقم (١) أن العمود الثانى يقدم تعريفات " ليثوود " ورفاقه الإجرائية لكل بعد ، أما العمود الثالث فيوضح عدد الدراسات التى تمت حول كل بعد فى المسح الذى أجروه ، أما العمودين الأخيرين فيوضحان رؤية " ليثوود " ورفاقه فيما يتعلق بما إذا كان البعد موضع الاهتمام يسهم فى القيادة التحويلية أم الإجرائية ، وكذا تحديد مدى قوة الدليل على ذلك . وكما يلاحظ من الجدول فقد ذهبوا إلى أن الإدارة بالاستثناء هى البعد الوحيد الذى لا يمكن قبوله على أساس أنه يسهم فى القيادة التحويلية ، وذلك على الرغم من الإشارة إلى أن الدليل على إسهام بعض الأبعاد الأخرى فى القيادة التحويلية يعد دليلاً ضعيفاً ومشكوكًا فيه ، هذا بالإضافة إلى أن تناولهم لبعد المكافآت الطارئة كبعد تحويلى يعد متناقضًا مع نموذج " باص " الذى يتعامل مع هذا البعد كجزء من القيادة الإجرائية .

جدول رقم (١)
يوضح أبعاد القيادة التحويلية فى المسح الذى أجراه
" ليثوود " و " توملينسون " و " جنج "

البعد	التعريف	عدد الدراسات	الإسهام فى	الدليل
الجاذبية / الإيحاء / الرؤية	غير محدد ويمكن الرجوع إلى النص الأصلى	١٤	القيادة التحويلية	قوى
الاستثارة العقلية	سلوك يؤدى بالأتباع إلى إعادة النظر فى أعمالهم وإعادة التفكير فى كيفية تنفيذها.	١٤	القيادة التحويلية	قوى
الاعتبار الفردى	سلوك يشير إلى احترام القائد للأتباع واهتمامه بمشاعرهم واحتياجاتهم الشخصية.	١٤	القيادة التحويلية	قوى
المكافآت الطارئة	سلوك ينظر إليه على أساس أنه موجه للأتباع بما يجب أن يفعلوه لتحقيق المكافأة المرغوبة مقابل جهودهم.	١٠	القيادة التحويلية	قوى
الإدارة بالاستثناء	سلوك يشير إلى التدخل فى أمر أو جانب معين فى المنظمة عندما يحدث شىء استثنائى أو غير عادى.	٩	القيادة الإجرائية	قوى
توقعات الأداء العالى	سلوك يسيطر على توقعات القائد نحو تحقيق التميز والجودة والأداء المرتفع من قبل الأتباع.	٤	القيادة التحويلية	غير واضح
الإجماع على الهدف	سلوك يهدف إلى نشر التعاون بين العاملين واحتوائهم من أجل العمل معًا لتحقيق هدف مشترك.	٥	القيادة التحويلية	غير واضح
النموذج	سلوك يسعى إلى تقديم نموذج للعاملين كى يتبعوه ويكون متفق مع القيم التى يعتنقها القائد.	٤	القيادة التحويلية	غير واضح
بناء الثقافة	سلوكيات تسعى إلى تطوير معايير وقيم ومعتقدات المدرسة وكذلك تطوير الافتراضات التى تتمركز حول الطالب وتدعيم النمو المهنى المستمر من قبل المعلمين.	٤	القيادة التحويلية فى المدارس	ضعيف ولكنه مقبول فى المدارس
البنائية	سلوكيات تهدف إلى إتاحة الفرص أمام أعضاء المنظمة المدرسية المشاركة فى صنع القرارات الخاصة بالقضايا التى تؤثر عليهم والتى تكون معرفتهم بها محدودة.	٢	القيادة التحويلية فى المدارس	ضعيف ولكنه مقبول فى المدارس

وباستثناء تعريف البعد الخاص بالقيادة بالاستثناء الذى تم تعريفه فقط فى ضوء الجهود التى قام بها " باص " في هذا الشأن ؛ نجد أن بقية التعريفات التى وردت فى الجدول قد تم التركيز فيها على السلوك ؛ حيث يحدد " ليثوود " ورفاقه سلوكيات أساسية لكل بعد ، ففى حالة الاستثارة العقلية – على سبيل المثال – نجد أنهم يحددون أربع استراتيجيات أساسية يجب أن يتبناها القادة التحويليون تجسد كل منها مجموعة من السلوكيات المتفردة ، وهذه الاستراتيجيات تتضمن :

١- تغيير معايير المؤسسة التعليمية التى قد تعيق تفكير الهيئة العاملة بها .
٢- تحدى الوضع الراهن .
٣- تشجيع المبادرات الجديدة .
٤- ربط الأعضاء بالأفكار الجديدة .

وقد ذهبوا إلى أن هناك أربع سلوكيات محددة لتغيير الاستراتيجية الخاصة بمعايير المؤسسة التعليمية ، وهى :

أ – استبعاد العقاب كرد فعل على عمل الأخطاء.
ب – تبنى – وأحيانا خلق – نوع من الصراع كسبيل لإبراز طرق بديلة للأداء .
ج – طلب أعضاء لدعم وتعزيز الآراء المبنية على أسباب معقولة .
د – الإصرار على التفكير المتأنى قبل الأداء .

ويمكن إجمال النتائج الرئيسة التى توصل إليها " ليثوود " و " توملينسون " و " جنج " فيما يتعلق بطبيعة القيادة التحويلية فى المجال التربوى على النحو التالى : (٢٨ : ٨٢٩)

١- تتمثل الأبعاد المحددة للقيادة والتى تشير بصورة واضحة إلى الآثار التحويلية فى الجاذبية والاستثارة العقلية والاعتبار الفردى ، أما الأبعاد التى تشير إلى الآثار التحويلية بصورة أقل ولكنها تحظى بقدر من الأهمية فتشمل النموذج أو القدوة وتوقعات الأداء العالى .

٢- الأبعاد الخاصة ببناء الثقافة تبشر بآثار جيدة ، ولكنها لم تحظ بالدراسة الكافية كما أن النتائج التى تؤدى إليها تكون إلى حد كبير ضئيلة ومتناثرة .

٣- الإدارة بالاستثناء سواء كانت إيجابية أم سلبية تؤدى إلى نتائج سلبية .

٣ – أنماط القيادة التحويلية :

يرى " بيرنز " أن هناك عدة أنماط للقيادة التحويلية ، تتضمن :

أ – القيادة العقلانية	Intellectual Leadership
ب – القيادة الإصلاحية	Reform Leadership
ج – القيادة الثورية	Revolutionary Leadership
د – القيادة البطولية .	Heroes Leadership
هـ – القيادة الأيديولوجية	Ideologues Leadership

وعلى الرغم من التداخل بين هذه الأنماط وعدم وجود ما يمكن أن يطلق عليه بالحدود القاطعة فيما بينها ، يمكن تناول بعضها بشىء من التفصيل بغرض إلقاء مزيد من الضوء عليها ، وذلك على النحو التالى :

أ – القيادة العقلانية : Intellectual Leadership

عند الحديث عن هذا الشكل من أشكال القيادة التحويلية لابد من شرح لمصطلح " عقلى " Intellectual ، فهذا المصطلح يستخدم للإشارة إلى تبنى أفكار ومعارف وقيم معينة ، كما يتناول بشكل نقدى قيمًا وأهدافًا وغايات تتجاوز الحاجات العملية السريعة ، فالشخص الذى يتعامل مع الأفكار والبيانات التحليلية وحدها يعد مُنَظِّرًا Theorist ، أما الذى يتعامل مع الأفكار المعيارية فيعد معلمًا أخلاقيًا Moralist ، وأما الشخص الذى يتعامل مع نوعية الأفكار ويعمل على التوحيد بينها من خلال تصور منظم فيعد عقلانيا ، والقائد العقلانى هو ذلك الشخص الذى تتوافر لديه القدرة على تغيير المجتمع من خلال تقديمه لأفكار ونظريات جديدة ، والقيادة العقلانية تكون قيادة تحويلية ؛ لأنها تؤدى إلى تغيير

الأفكار والفلسفة ، ويتمثل الحافز بالنسبة للقائد العقلانى فى الصراع وطبقًا لإطار الصراع يجد الحلول لمشكلات المجتمع .

ويذهب " بيرنز " إلى أن الفشل فى الأيديولوجيات الجديدة لا يعود إلى افتقاد القيادة العقلانية ، ولكن لأسباب أخرى ، ويؤكد أن نجاح المدرسة العقلانية يتطلب : (١٦ : ١٦٧)

- أن تكون هناك علاقة قوية بين مفكرى العصر على مدار فترة طويلة من الزمن .
- أن تتوافر لديهم مبادئ قوية بدرجة تكفى لتغيير البرنامج التشريعى القائم .
- أن تتوافر لديهم القدرة على بناء الحد الأدنى لمستوى المنظمة ؛ كى يتمكنوا من توسيع ونشر أفكارهم من خلال الوسائل المختلفة كوسائل الإعلام .
- أن تتوافر لديهم القدرة على تحريك مجموعات قوية ذات اهتمام بإحداث التغيير مع الاهتمام فى الوقت نفسه بتعزيز المستويات العالية من القوة الموجودة .
- أن تكون لديهم القدرة على التأثير فى إحداث تغيير أساسى سواء من خلال ممثلين لهم أم من خلال جماعة أو حزب منظم .

ب - القيادة الإصلاحية : **Reform leadership**

إن القادة الحقيقيين هم الذين يُعلمون ويتعلمون بواسطة أتباعهم ، بما يؤدى إلى اكتسابهم العديد من المهارات المرتبطة بالخبرات اليومية فى مجال العمل والتدريب والتعامل مع قادة وأتباع آخرين . وتعد قيادة الحركات الإصلاحية أكثر أنماط القيادة تطلبًا لمهارات أساسية استثنائية ، وذلك بسبب الحاجة الكبيرة إلى تأييد قوى من الأتباع لإحداث تغيير ذى مغزى فى الوضع القائم ، وعادة ما تدل القيادة الإصلاحية ضمنيًا على قيادة أخلاقية Moral Leadership ، كما أن الشخص لكى يكون قائدا إصلاحيا حقيقيا ، فإنه لا يحتاج فقط إلى السير بالتدريج ، ولكن أيضًا

إلى أن تكون لديه الرغبة فى إصلاح المجتمع أو على الأقل إصلاح جـــانب منــه (١٦ : ١٦٩-١٧٠) .

ويمكن أن تتحدد العناصر التى تسهم فى فشـــل القيــادة الإصلاحيـــة فـــى مجموعة من النقاط يمكن إجمالها فيما يلى :

- سوء فهم وتفسير حاجات الأتباع .
- قد لا يشجع البناء الاجتماعى والسياسى للصراع علـــى مواجهـــة القضايـــا الجوهرية والعمل على حلها .
- غياب الإحساس بالهدف العام ..

وعلى الرغم من أن القيادة الإصلاحية تشكل جزءًا من القيادة التحويليــة ، فقد لا يستطيع القائد الإصلاحى تحقيق تغير اجتماعى ملحوظ ، وغالبا ما يحـــدث ذلك بسبب تقبل القائد الإصلاحى للبناء الاجتماعى والسياسى الذى يعمل من خلاله، هذا بالإضافة إلى أن الإصلاح عملية تقع بين التحويلية والإجرائية فهى تحويلية فى روحها وإجرائية فى إجراءاتها ونتائجها ، وعلى ذلك فالقيادة الإصلاحية من حيــث الجوهر تسعى إلى تعديل النظم الموجودة وتحسينها ، ولكنها لا تسعى إلى تغييرهـــا تغييرًا جوهريًا .

ج - القيادة الثورية : **Revolutionary Leadership** .

الثورة عكس الإصلاح ، حيث إن الثورة تعنى إحداث تحول شامل فى النظـام الاجتماعى بأكمله ، وعلى الرغم من ذلك يحذر بيرنز من أن مثـــل هـــذا التحـــول الكامل غالبًا ما يكون نادرًا ، كما أن القيادة الثورية الناجحة غالبًا ما تكـــون أكـــثر ندرة ، ويدلل على ذلك بأن "لينين" Linn قد مكث فى السلطة لسنوات قليلة فقط كما أن " ماو " Mao و " فيدل كاسترو " وقليلين جدًا غيرهما هم الذين يمكن أن ينظـــر إليهم كقوى تحويلية ، ويؤكد أن أهم خطوة يجب تحقيقها قبل تحول المجتمع تتمثـــل

فى إيجاد رؤية مشتركة . وأن القيادة الثورية لكى تكون تحويلية وناجحة لابد وأن تتوافر لها عدة خصائص ، منها : (١٦ : ١٧٣-١٧٥)

- أن تكون القيادة مكرسة تمامًا لتحقيق الهدف ومستعدة لنشر الالتزام من خلال بذل الجهد والوقت والمخاطرة بالسجن والنفى والاضطهاد وربما الحياة .
- الثورة مثلها مثل أى قيادة ذكية يجب أن تخاطب رغبات الجماهير وحاجاتهم وطموحاتهم ، وكذلك الدوافع التى قد تكون كامنة ولكن يمكن تحريكها من خلال وسائل الدعاية والأحداث السياسية .
- الثورة تتطلب الصراع – شأنها شأن أى قيادة – ولكن نجد أن مستوى الصراع فى القيادة الثورية يكون أعلى بكثير منه فى أى نمط آخر من أنماط القيادة .
- بشكل مجمل يجب أن تتضمن عمليات القيادة الثورية رفع مستوى الوعى السياسى والاجتماعى لدى كل من القادة والأتباع .

٤ – نظرية القيادة التحويلية فى المجال التربوى :

أ – طبيعة القيادة التحويلية وعلاقتها بالمجال التربوى :

يرى " كلات ورثى " Clatwarthy أن القيادة التحويلية هى عبارة عن " عملية يمكن لمؤسسة تعليمية أن تستخدمها كى تتحول إلى نظام تعليمى ، ومن ثم تكتسب كفاءة جديدة " (١٧ : ٧) ، أما " بليدورن " Bleedorn فيرى أن " القيادة التحويلية هى نمط من القيادة يؤدى إلى وجود ارتباط بأفكار قادة الفكر والتنوير المتابعين لتطور المشهد الإنسانى " (١٠ : ٩) وطبقًا لرؤية " بيفن " Beaven فإن القيادة التحويلية تتم فى إطار تتوافر فيه مجموعة عناصر تشمل : (١٢ : ٢)

- وجود أزمة . – وجود معاناة أو ألم .
- وجود قائد . – وجود رسالة مؤثرة تساعد على التحرر من الأزمة .

ويؤكد " كرو " Crow أن القيادة التحويلية تحدث عندما " تكون هناك فلسفة مشتركة لكل من القادة والأتباع ، يرفع من خلالها كل طرف الطرف الآخر إلى مستويات أعلى من الدافعية ، وتساعد على تطوير الفهم للحاجات والطموحات والقيم " ، ويذهب إلى أن القادة التحويليين يكون لهم دور تعليمى مهم ، وتكون لديهم القدرة على توحيد الأفراد ذوى الاهتمامات الفردية من خلال العمل على تحقيق أهداف عليا تؤدى إلى إحداث تغيير مؤثر وذى مغزى وله طابع تحويلى فى المؤسسة التعليمية (١٨ : ٣٥٦) .

ويؤكد " توماس سيرجيوفانى " Tomas Sergiovanni على أهمية القيادة التحويلية وإمكانية تطبيقها فى مؤسسات التعليم وذلك لعدة اعتبارات يمكن إجمالها فيما يلى : (٣٧ : ٦٥)

١- أنها قيادة فنية تتضمن أساليب إدارية على درجة عالية من الأهمية .
٢- الحاجة إلى إعداد الطاقات الفردية والاجتماعية من أجل نشر المعرفة الناتجة عن الخبرة بالعمل فى مؤسسات التعليم .
٣- الحاجة إلى القيادة الرمزية Symbolic Leadership مع التركيز على وجود نماذج من الأهداف والسلوكيات المهمة .
٤- الحاجة إلى القيادة الثقافية التى يقصد بها قيام القادة بتوضيح وتعزيز القيم والمعتقدات والجوانب الثقافية التى تسمح للمؤسسة التعليمية بتطوير وتنمية شخصية متفردة لنفسها مع مرور الوقت .

ويذهب " سيرجيوفانى " Sergiovanni إلى أن الأبعاد الفنية والتربوية والإنسانية هى التى تساعد المؤسسة التعليمية على أن تتحول إلى مؤسسة أكثر فعالية ، أما الأبعاد الرمزية والثقافية فهى التى تساعد المدرسة على التميز .

وفى عام ١٩٩٤ أجرى " ليثوود " دراسة عن القيادة التحويلية أكد من خلالها أن القيادة التحويلية ترتبط بعلاقة خاصة بمناخ التغير السائد فى مؤسسات التعليم

وتوصل إلى أربع مقدمات منطقية رأى أنها تؤكد أهمية القيادة التحويلية فى مؤسسات التعليم فى العصر الحاضر هى : (٢٩ : ٤٩٠)

- أن نظرية القيادة التحويلية تتضمن تعزيز الدافعية ونشرها بين جميع أعضاء المنظمة التعليمية بما يؤدى إلى بذل الجهد الإضافى المطلوب لإحداث تغيير ذى مغزى .
- أن التركيز فى الوقت الحاضر على تميز المدارس يتطلب تغييرات منتظمة ، حيث إن مثل هذه التغييرات تسمح للمدارس بعمل الأشياء – التى عادة ما تقوم بها – بكفاءة وفعالية أعلى دون تغيير هذه الأشياء .
- أن التغييرات المنتظمة التى تتضمن دعم وتنمية القيم والثقافة الراسخة للمدرسة يمكن أن تتحقق بشكل جيد من خلال نظرية القيادة التحويلية .
- أن الإعداد المهنى المستمر للمعلمين المطلوبين لمدارس اليوم يتطلب تنفيذًا على درجة عالية من المهارة لعمليات القيادة التحويلية .

ويمكن إجمال الجهود البحثية حول القيادة التحويلية فى المجال التربوى فى أربعة أبعاد على النحو التالى :

- **البعد الأول :** ويتعلق بتطوير رؤية مشتركة بالنسبة للمؤسسة التعليمية ، ويتطلب ذلك وجود نوع من الإجماع بين كل أفراد المؤسسة التعليمية حول أهدافها وأولويات هذه الأهداف والتمسك بدرجة عالية من توقعات الأداء للوصول إلى أفضل النتائج .
- **البعد الثانى :** ويدور حول اهتمام الأفراد ، ويتضمن تقديم الدعم الفردى والاستثارة العقلية ونماذج للممارسة المهنية فى كل مستويات المؤسسة التعليمية .

- البعد الثالث : ويركز على المشاركة فى القيادة ، بمعنى أن يتم اتخاذ القرار بطريقة ديمقراطية وتكون المسئولية جماعية من خلال أنشطة قيادية تشجع المؤسسة على تحقيق الأهداف .
- البعد الرابع : ويركز على دور القيادة فى تعزيز ثقافة المؤسسة التعليمية ، فالقيادة يجب أن تستخدم آليات متنوعة لاستثارة وتعزيز التغير الثقافى ، وذلك من خلال استخدام رموز وطقوس تعبر عن القيم الثقافية ، ومن هنا تكون القيادة مطالبة بأن تشارك فى الاتصال المباشر والمتواصل حول المعايير والقيم والمعتقدات الثقافية بالإضافة لمشاركة الآخرين فى السلطة وتحمل المسئولية .

وعند الحديث عن علاقة القيادة التحويلية بالتربية تجدر الإشارة إلى أن كثيرًا من الباحثين يركزون على الأبعاد الثقافية والرمزية للإدارة التعليمية ، وذلك من منطلق أن الأبعاد المتعلقة بالإدارة والمحاسبية والمعرفة تعد أبعادًا مهمة تميز المؤسسات التعليمية ، لكنها لا تكفى وحدها لإحداث هذا التميز . ومن بين هؤلاء " ليثوود " الذى يرى أن القيادة التحويلية تعنى- بصفة عامة- المساعدة فى تحديد هوية ثقافية باستخدام لغة رمزية وطقوس تعمل على تعزيز هذه الهوية الثقافية ، وتؤكد استجابة المؤسسة التعليمية للظروف المتغيرة فى بيئتها ، كما أنها تتطلب قدرة على مشاركة الآخرين الالتزام نحو إحداث التغير .

وفى ضوء ما سبق يمكن القول بأن القيادة التحويلية هى عملية تتضمن عددًا كبيرا ومتنوعًا من المتغيرات المتداخلة التى تعمل فى أى وقت نريده ، وعلى ذلك فقد يكون من الصعب تحديد وصف مكتوب للعملية يتضمن خطوات ثابتة ، وفى محاولة لاستخلاص نتائج بعض الدراسات السابقة التى تمت فى هذا الشأن وخاصة فيما يتعلق بممارسات المديرين فى مؤسسات التعليم ، يمكن تحديد قائمة بالممارسات التى تمت بواسطة القادة التحويليين ، وذلك على النحو التالى :

- الرؤية المشتركة .
- استبعاد الخوف من المؤسسة التعليمية .
- بناء بيئة تعليمية .
- تشجيع المشاركة والتعبير عن النفس .
- التركيز على القدرات والقيم الفردية .
- تعزيز ونشر التطوير المستمر .
- تعزيز الاستقلالية والثقة بالنفس .
- الدفاع عن القيادة المشتركة .
- دعم الأتباع .
- التركيز على المخرجات الحقيقية .

ولكى يتمكن القادة من القيام بهذه الممارسات فى المؤسسات التعليمية ، لابد من توافر عدد من الأساليب والوسائل التى تساعدهم على ذلك .

وسوف يعرض الباحث بعض هذه الأساليب والوسائل على النحو التالى : (١٣٨ : ١٦٩، ٢٣ : ١١٥)

- **المجموعة الأولى** : وتركز على تنمية مهارات التفكير عالى التنظيم لدى الأفراد ، وتشمل البدء مع العقليات المبتدئة ووضع أهداف مرنة وتشجيع الأشخاص على رؤية الأشياء بطرق مختلفة ، فعندما ينظر الأفراد إلى الأمور من الزاوية التى تمكنهم من تعلم شيء إذا ما نظروا إليها نظرة مختلفة ، غالبًا ما يعكسون افتراضات أساسية ووجهات نظر تنعكس بدورها على إدراكهم للحقيقة ، وفى هذا الإطار يكون وضع أهداف شخصية مرنة عاملاً مساعدًا للأفراد على التفكير بحرية أكثر واستخراج أفضل ما بداخلهم وما حولهم .

- **المجموعة الثانية** : وتتعلق بالاتصال بين أعضاء الجماعة ، وتتضمن الاتصال الفعال وقواعد المحادثة وتنمية الرؤى المشتركة والتغذية الراجعة البناءة. فالقادة الذين يسعون إلى تطوير مهارات الاتصال يتحدثون بأمانة وشمولية ويستمعون بتعاطف كى يتمكنوا من الوصول إلى الإطار المرجعى للطرف الآخر ، وعندما تكون هناك قواعد أساسية للحوار المشترك ، يستطيع الناس

مناقشة المواقف الصعبة فى بيئة بعيدة عن التهديدات ، كما يتمكن الأفـــراد ذوو الرؤى المتباينة فى هذه البيئة من بناء فهم مشترك للحقائق ، كما يتمكن القادة من تقديم تغذية راجعة موجبة وبناءه لأطراف تلك الحوارات . .

- المجموعة الثالثة : وتتعلق بضرورة استمرار تركيز المؤسسة التعليميـة علـى الرفض الذى قد يقابل به التغييـر وتحديـده والتميـيز بيـن الملاحظـات والقياسات وتحدث مقاومة التغيير ورفضه من خلال عدم موافقة الناس على السياسة الرسمية أو بسبب النماذج العقلية المغلقة . وقد يـــرى البعـض أن مبادرات القيادة فى فتح خطوط اتصال مع رافضى التغيير تعـد مبـادرات عديمة الجدوى ، لكنها قد تساعد الناس على التمييز بين الملاحظـات والآراء الموضوعية كى يتمكنوا من رؤية النتائج التى يتوصلون إليها أو القياســات السالبة التى يقومون بها استنادا إلى افتراضات متحيزة .

- المجموعة الرابعة : وتركز على تطوير الاتجاه نحـو القـدرة علـى العمـل " Cando " فى كل مستويات المؤسسة التعليمية ، ويمكن تنفيذ ذلك من خلال تخطيط مشروعات قابلة للتطبيق تتضمن أهدافًا قصيرة المدى قابلة للقيـاس يمكن تحقيقها من خلال المصادر المتاحة والسلطة القائمة والاستعداد المتوفر لإحداث التغيير ، ويمكن للقادة متابعة هذه المشروعات من خـلال إخضـاع المرءوسين للحسابية .

ويحدد " يوكـل Yukl " عـدة تطبيقـات لنظريـة الإدارة التحويليـة فـى المنظمات ، يقترح من خلالها عدة نقاط ، يرى أنـها مهمـة وضروريـة لقـادة المؤسسات التعليمية الذين يسعون لأن يصبحوا قادة تحويليين ، وقد رأى الباحث أن يتناول هذه النقاط بالتحليل والمناقشة فى إطار الأنشطة والعمليات التى يكون مـن الضرورى على القادة القيام بها وتسهيلها ونشرها بين الجماعات المختلفـة التـى تشكل مجتمع المؤسسة التعليمية .

إن قادة المؤسسات التعليمية يجب عليهم – أولاً وقبل كل شيء – أن يهتموا بتطوير رؤية واضحة تستجيب لحاجة إنسانية عامة تجعل الأفراد يشعرون بالثقة فى أنفسهم وتشكل مصدراً للتقدير الذاتى والهدف المشترك وتتضمن صورة مثالية لمواطن القوة ومواطن الضعف فى المؤسسة وتنطلق من فهم واضح ومشترك للوضع الحالى بهذه المؤسسة . ويذهب " يوكل Yukl " إلى أن هذه الرؤية يجب أن تكون نتاجًا مشتركًا للخبرة والاهتمامات الشخصية والبديهية والظروف المحيطة (٤٠ : ٣٦٩) .

وبالطبع فهذه الرؤية لا تكفى وحدها ،ويكون من الضرورى أن يبادر القادة بوضع استراتيجية لتنفيذ هذه الرؤية لا تقتصر على مجرد وضع خطة مكتوبة بشكل جيد ، لأن هذا الشيء لا يؤدى إلى تنفيذ الاستراتيجية (٤٠ : ٣٧٠) ، فالاستراتيجية يجب أن تنبع من الأوضاع الحقيقية للأشخاص المشاركين فيها ، كما يجب أن ينصب التركيز على عمليات الاتصال والتحصيل بالنسبة للطالب فى عملية التخطيط الاستراتيجى ،وفى النهاية يجب أن تركز الاستراتيجية على تطوير نوعية الحياة فى المؤسسة التعليمية بالنسبة للأفراد والجماعات ، وخلال هذه العملية يظهر دور القائد فى توضيح ونشر الرؤية المشتركة ، من خلال وسائل مثل الرموز والاستعارات والقصص والشعارات .

ويمكن للقيادة فى المؤسسات التعليمية أن تعمل على تعزيز الخصائص التحويلية من خلال نشر روح الثقة والتفاؤل من خلال تبصير الناس بكيفية التغلب على العوائق ، وتوضيح جوانب القوة وجوانب الضعف لدى الأفراد والجماعات والعمل على تعزيز جوانب القوة من خلال إقامة الاحتفالات التى تمكن الناس من التعرف على إسهامات الأفراد والجماعات ؛ مما يؤدى إلى تعزيز الإسهام والمشاركة وانتشارهما .

مما سبق يتضح أن القادة التحويليين لابد وأن يتبنوا عملية التغيير ، وأن يتعلموا كيفية التأثير فى الآخرين بهدف إيجاد عمليات تغيير ديناميكية وأن يسعوا بشكل دائم لتنظيم هذا التغيير وعدم رفضه ، بهدف الوصول إلى القيادة التحويلية بمفهومها الصحيح .

ب – الإدارة التحويلية والإدارة التعليمية :.

لقد تناول كثير من الباحثين الأجانب فى السنوات القليلة الماضية تطبيقات الإدارة التحويلية فى المجال التربوى إلا أن كلاً منهم كان يركز على جانب معين دون الجوانب الأخرى ، فمنهم من ركز على دور مديرى المؤسسات التعليمية ، ومنهم من ركز على مواقع إدارية أخرى فى النظم التعليمية كمديرى الإدارات ، أو المديريات التعليمية أمثال " هولاند " (١٩٨٩) Holland و " كوميفز " (١٩٩١) Komives ، ومنهم من اكتفى بتقديم مناقشة عامة لطبيعة القيادة التحويلية وعلاقتها بالمجال التربوى مثل " جرون " (١٩٩٦) Gronn و " فوستر " (١٩٨٩) Foster.

وإذا ما تناولنا الجانب الأول والمتعلق بتطبيقات الإدارة التحويلية على الأدوار التى يقوم بها مديرو المؤسسات التعليمية ، نجد أن هناك عدداً كبيرًا من المصادر التى تؤكد على – بل وتدافع عن – رغبة مديرى المؤسسات التعليمية فى أن يصبحوا قادة تحويليين ، والواقع أن معظم هذه المصادر تتبنى فى دفاعها رؤية " هالينجر " Hallinger التى تؤكد أن مديرى المؤسسات التعليمية – كما يفترض – يكونون أو يجب أن يكونوا قادة ولكن بصورة تختلف عن النماذج القديمة للقيادة التى لم تعد تناسب ظروف العصر الحالى (٢٢ : ٣٨) ، أى أنهم يجب أن يصبحوا قادة تحويليين ، ويذهب ليثوود فى هذا الشأن إلى التأكيد على أن القيادة التعليمية Instructional Leadership التى كانت من الاتجاهات المفيدة خلال الثمانينيات وبداية التسعينيات لم تعد تتناسب مع القرن الحادى والعشرين ويجب أن

تستبدل بالقيادة التحويلية التي يمكنها أن تقدم دافعية أفضل للأفراد كـــي يتحركـــوا تجاه إصلاح المؤسسات التعليمية (٢٩ : ٨) .

وتعد الدراسة التي أجراها " ساجور" في عام ١٩٩٢ تحت عنـــوان : **ثلاثـــة مديرين يصنعون الاختلاف** Three Principals Who Make Difference اســـتقصاءً كميًا للإدارة التعليمية ؛ حيث أكد " ساجور " من خلال هذه الدراسة على أن توافـــر ثقافة تنظيمية بالمؤسسة التعليمية ينظر إليها كل من المعلمين والطلاب على أســـاس أنها عامل مساعد في نجاح المؤسسة يعد دليلاً على أن هناك قائدًا تحويليًـــا فـــي إدارة هذه المؤسسة ، وقد حدد " ساجور " ثلاثة من مديري المؤسســـات التعليميـــة التي تتوافر فيها هذه الخاصية وأجرى عليهم دراسة مباشرة قام من خلالها بجمـــع بيانات عن طريق الملاحظة والمقابلات الشخصية في محاولة لتحديد الســـلوكيات التي تؤدي إلى حدوث التأثير التحويلـــي وتصنيفـــها ، وانتـــهى إلـــى أن مديـــري المؤسسات التعليمية الذين تناولتهم الدراسة تتوافر فيهم ثلاث خصائص أطلق عليـــها " اللبنات الأساسية للقيادة التحويلية " ، وهي : (٣٦ : ١٣)

١- تحديد رؤية مشتركة وواضحة لجميع العاملين بالمؤسسة التعليميـــة ، ويتـــم تطوير هذه الرؤية بواسطة من تتوافر لديهم خبرة التنفيذ .
٢- وجود منظور ثقافي مشترك بما يعني أن المعلمين يسهمون في وجود رؤيـــة مشتركة لثقافة مؤسستهم .
٣- يمارس القائد عمله كمساند ومشجع وموجه للتطوير في النظام التعليمي .

وفي هذا الإطار يمكن تحديد بعض الممارســـات التـــي تميـــز المديريـــن الناجحين على النحو التالي :

١- **التركيز على العمل :** حيث يركز المديرون على عمـــل الأشـــياء وتحقيـــق الأهداف وحل المشكلات التي تعيق التقدم .
٢- **التركيز على الأداء : Performance Focus** ، حيث يركز المدير على تحقيـــق أعلى مستوى ممكن من الإنتاجية والجودة .

٣- التركيز على التطوير : حيث يركز المدير على التطوير المتواصل والتأكيد على أن هناك تطويرًا ملموسًا فى أهداف الجماعة .

٤- التركيز على الاتصال مع كل أعضاء المؤسسة ،وكذا المستفيدين من المنتجات والخدمات التى يقدمها الأعضاء .

٥- التركيز على العلاقات الإيجابية فى مجال العمل داخل المؤسسة وخارجها وذلك من خلال بعض الممارسات مثل :

أ - تشجيع الآخرين على الصراحة والتعبير عن آرائهم .

ب - التعامل مع آراء الآخرين باحترام .

ج - الأمانة مع الآخرين فيما يتعلق بأفكارهم وآرائهم .

د - السعى إلى إصلاح وتعزيز العلاقة غير الرسمية مع العاملين .

٦- التركيز على تطوير كفايات وأعمال أعضاء المؤسسة من خلال ممارسات مثل :

أ - تشجيع الأعضاء بشكل متواصل على تطوير كفاياتهم الحالية والمستقبلية .

ب - تشجيع الأعضاء على التعامل بإيجابية مع بعض الأمور المحيطة .

ج - تعليم الأعضاء قيم الإدارة النموذجية وطرق تنفيذ الأعمال .

د - التأكيد على أن كل الأعضاء فى جماعة العمل يمثلون جزءًا من الأنشطة التدريبية لتطوير أدائهم الحالى والمستقبلى .

٧- التركيز على العمل الفريقى ، حيث ينصب اهتمام المدير على بناء التعاون والتنافس من أجل تحقيق الأهداف العامة للمؤسسة .

وطبقًا لرؤية " كينلو Kinlow " فالقادة الناجحون فى المؤسسات التعليمية يتسمون بعدة ممارسات تحويلية عامة يمكن إجمالها على النحو التالى : (٢٦ : ١٧٨)

أ - بناء رؤية وذلك من خلال وضع توقعات للتحصيل الجيد والمستمر وإعطاء معنى للعمل من خلال ربط جميع المهام -حتى البسيط منها- بالأهداف العامة المشتركة .

ب - استثارة الآخرين داخل المؤسسة التعليمية لإعمال عقولهم واكتساب كفايات جديدة .

ج - مساعدة الآخرين على التغلب على الصعاب وذلك من خلال مساعدتهم على إيجاد الشجاعة والقدرة على مواجهة الصعوبات .

د - مساعدة الآخرين على التغلب على الفشل والإحباط .

هـ- القيادة بالقدوة وذلك من خلال العمل الجاد ووضع أعلى التوقعات لأنفسهم وللآخرين .

و- تضمين الآخرين فى النجاحات التى يحققونها ، فالذين يشتركون مع القادة الناجحين يشعرون بأنهم ناجحون تمامًا مثل القادة .

ومن كل ما سبق يمكن استنتاج مجموعة من المهارات التحويلية التى يمكن للقادة فى المؤسسات التعليمية استخدامها ؛ كى يحققوا درجة عالية من التأثير فى العاملين داخل هذه المؤسسات ، وهذه المهارات تضم :

١- ثقة القادة بقدراتهم على تطوير القدرات الكامنة لدى تابعيهم ، ومن ثم تقديم القدر المناسب من التوجيه والدعم لهم كى يستعملوا قدراتهم ويحققوا النجاح المتوقع منهم .

٢- القدرة على بناء وتوصيل مجموعة من الأهداف تكون واقعية ومثيرة للتحدى وقابلة للتنفيذ .

٣- النظرة الموجبة لقدرات الآخرين وافتراض أنهم أشخاص ناجحون ومن ثم لا تحدث أية مفاجآت طارئة .

٤- التمسك بالتميز والإبداع فيما يقومون به .

٥- التركيز على الجوانب الإنسانية بالإضافة إلى الجوانب الإجرائية والمفاهيمية والتكنولوجية للعمل انطلاقاً من أن الجانب الإنساني هو الذى يؤدى إلى التطوير .

ويمكن تضمين هذه المهارات التحويلية وغيرها فى خمس مراحل يمكن استخدامها من قبل القادة الناجحين لتنمية فريق العمل داخل المؤسسة التعليمية وذلك على النحو التالى :

١- مرحلة الحذر Awareness Stage ، وفيها تكون المهارات التحويلية المطلوبة لتشجيع الالتزام وتقبل الآخرين هى قيم مثل الشفافية وتحديد الرؤية " أى تحديد الرسالة والهدف " والاتصال من خلال الرموز والاستعارات .
٢- مرحلة الصراع Conflict Stage ، وفيها تساعد مهارات مثل المرونة والابتكارية والتفكير غير المحدود على تنمية الشفافية والانتماء .
٣- مرحلة التعاون Cooperative Stage ، وتتطلب مهارات المزاح والدعابة والالتزام والعمل المشترك .
٤- مرحلة الإنتاجية Productive Stage ، وفيها تساعد مهارات مثل الوعى والمعرفة بالثقافات المختلفة على الإبداع والإنجاز المتميز .
٥- مرحلة الانفصال Separation Stage ، وتطلب مهارات مثل الاحتفالات الختامية للتوعية بما تم إنجازه لنشر الرضا .

إن توقعاتنا بالنسبة للآخرين تؤثر فى طريقة تعاملنا معهم ، ومن ثم على النتائج التى نحصل عليها منهم ، ومن ثم فالقادة الذين يتوقعون النجاح لتابعيهم يتركون تأثيرًا إيجابيًا عليهم ، مما يؤدى إلى حصولهم على نتائج غير عادية منهم على المدى القريب والبعيد وذلك لشعور هؤلاء الأتباع بثقة وحماس وكفاءة تجعلهم يواجهون أى مهام حالية أو مستقبلية بإحساس وتوقع للنجاح . ولتوضيح التأثير الذى يتركه سلوك القائد التحويلى على تابعيه فى المؤسسات التعليمية يحدد "

روبرت روزنثال " Robert Rosenthal و " لينور جـــاكوبصن " Lenor Jacobson أربعة جوانب يؤدى فيها التأثير الإيجابى من القائد إلى نتائج إيجابية من التـــابعين وذلك على النحو التالى : (٣٥ : ١٦٨)

١- **المناخ** : فعندما يتفاعل القادة مع أتباع يكون لهم توقعات عالية ، يســتخدمون سلوكيات لفظية وغير لفظية تؤدى إلى بناء مناخ يتميز بـــالدفء والصداقـــة والقبول ، فيستخدمون على سبيل المثال : نبرات صوت محببـــة ونظـــرات وابتسامات وإيماءات مريحة .

٢- **التغذية الراجعة** : فالقادة يحفزون ويشجعون الأداء العالى المتمـــيز وذلـــك بتقديم تغذية راجعة تكون متاحة ومحددة وتركز على ما يقوم بـــه الأتبـــاع بشكل صحيح ، حيث إن التغذية الراجعة المحددة تساعد الأتباع بشكل مباشـــر على تحقيق المهام بكفاءة ، كما تساعدهم فى ذات الوقت على أن يصبحـــوا أكثر منافسة ونجاحا وثقة بالنفس .

٣- **المدخلات** : فعندما يكون للقادة توقعات عالية تجاه أتباعهم ، فإنهم يقدمـــون المصادر المختلفة والوقت والمواد المكتوبة والتدريـــب وفـــرص التطويـــر والتعزيز ، مما يساعد على تنمية المهارات لدى التابعين وتمكينهم من إنجـــاز المهام المسندة إليهم بكفاءة وفعالية .

٤- **المخرجات** : فالقادة الذين يؤثرون فى أتباعهم تأثيرًا إيجابيًا ، يشجعونهم على المحاولة والتجريب والاستمرار ، واستخدام مداخل تتميز بالإبداع والابتكـــار كما يتقبلون بروح طيبة النتائج التى يتوصلون إليها أثناء التجريب حتـــى وإن كانت نتائج لا تتميز بالنجاح الكامل ، ويقدمون لهم الدعم فى حل المشكلات.

ويذهب " روبرت " و " لينور " إلى أن القادة الذين يتصرفون بـــهذه الطـــرق غالبًا ما يحقق أتباعهم على الأقل الحد الأدنى من الأداء والثقة بـــالنفس والحمـــاس تجاه العمل الحالى والمستقبلى (٣٥ : ١٦٨) .

ويذهب " روبرت " و " لينور " إلى أن القادة الذين يتصرفون بهذه الطرق غالبًا ما يحقق أتباعهم على الأقل الحد الأدنى من الأداء والثقة بالنفس والحماس تجاه العمل الحالى والمستقبلى (٣٥ : ١٦٨) .

ومن الإطار النظرى السابق يتضح أن هناك كثيرًا من المتطلبات الضرورية والمهمة التى يجب أن تتوافر لنمط القيادة وعملية المشاركة فى اتخاذ القرارات فى المجتمع المعاصر ، ويمكن فهم عملية المشاركة فى القيادة واتخاذ القرارات من خلال مصطلحات ، مثل الخطط التنظيمية والعمليات والمخرجات والأفراد المشاركين فى تنفيذها ، وبالقدر الذى يتم به تنفيذ وتقييم الممارسات الخاصة بالمشاركة يكون إدراك المنظمات لنجاحها التحويلى .

وحيث إن كثيرًا من أماكن العمل يعاد بناؤها وتشكيلها فى الوقت الحاضر فتظهر الحاجة إلى عاملين ذوى معرفة عالية ؛ كى تكون هناك درجة عالية من التخصص فى حقل أو أكثر ، وعلى ذلك يجب أن يتم تشجيع العاملين للعمل من أجل تحقيق أهداف تنظيمية مشتركة وهذا الشىء يتطلب كفاءة عالية تساعد على توضيح العلاقة بين الإدارة والعاملين ، ويمكن أن يتم ذلك من خلال الدور التحويلى للقيادة التى يركز على مشاركة العاملين فى صناعة القرار ، إلا أن شكل هذه المشاركة والحجم المناسب لها لا يعد فى جميع الأحيان شيئًا سهلاً فى المجال العملى للإدارة .

وقد تمت مناقشة العناصر التى تتناولها هذه الدراسة والخاصة بالقيادة التحويلية والقيادة الإجرائية فى الإطار النظرى ، إلا أن الباحث لم يجد إلا القليل فى الأدبيات المتعلقة بالقيادة حول وصف ومقارنة الممارسات التحويلية والإجرائية للقادة فى مؤسسات التعليم العالى ، وعلى ذلك فهذه الدراسة فى جانبها الميدانى تسعى إلى تقديم وصف ومقارنة هذه الممارسات فى بعض مؤسسات التعليم العالى .

الجزء الثانى : الدراسة الميدانية

يسعى هذا البحث فى جانبه الميدانى إلى دراسة سلوكيات القيادة الإجرائية والقيادة التحويلية لدى عمداء ورؤساء الأقسام فى بعض الكليات الجامعية ، كما يحاول أيضًا توضيح العلاقة بين سلوك القيادة ودرجة الرضا لدى أعضاء هيئة التدريس نحو القيادة من ناحية ، ومدى رغبتهم فى بذل مزيد من الجهد من ناحية أخرى . هذا بالإضافة إلى محاولة توضيح العلاقة بين سلوك القيادة ومشاركة رؤساء الأقسام وأعضاء هيئة التدريس فى القرارات التنظيمية .

عينة الدراسة :

تتضمن عينة الدراسة مجموعة من عمداء ورؤساء أقسام وأعضاء هيئة تدريس من كليات مختلفة بجامعات : المنصورة وطنطا وعين شمس ، حيث بلغ عدد العمداء ٢٨ ورؤساء الأقسام ٩٠ وأعضاء هيئة التدريس ١٠٠ ، وقد تم الحصول على أسماء العمداء ورؤساء الأقسام من دليل أعضاء هيئة التدريس الذى يصدر عن تلك الجامعات ، وقد بلغ معدل الاستجابة ٥٠% بالنسبة للعمداء و ١٣% بالنسبة لرؤساء الأقسام ، و ٣٠% بالنسبة لأعضاء هيئة التدريس ، والجدول رقم (٢) يوضح خصائص عينة الدراسة .

جدول رقم (٢) يوضح خصائص عينة الدراسة

	العمداء ورؤساء الأقسام وأعضاء هيئة التدريس		
الخصائص	العمداء ن	رؤساء الأقسام ن	هيئة التدريس ن
الجنس ذكر	١٠	٨	١٩
أنثى	٤	٤	١١
إجمالى	١٤	١٢	٣٠
العمر ٣٠ –٣٩	–	٢	١٢
٤٠ – ٤٩	٥	٥	٧
٥٠ – ٦٠	٩	٥	١١
إجمالى	١٤	١٢	٣٠
التعليم مدرس	–	–	١٣
أستاذ مساعد	–	٢	٩
أستاذ	١٤	١٠	٨
إجمالى	١٤	١٢	٣٠

أداة الدراسة :

استبانة للقيادة متعددة السلوكيات تم بناؤها فـــى ضـــوء اســتبانه " بـــاص " و " أفوليو " للقيادة متعددة السلوكيات وكان الهدف من تطبيق هذه الاســـتبانة هـــو تحديد سلوكيات القيادة لدى العمداء ورؤساء الأقسام كما يدركونها أنفســـهم وكمـــا يدركها أعضاء هيئة التدريس .

وتتكون الاستبانة من ٤٥ مفردة تســـتخدم نظـــام " ليكـــرت " Likert Scale لقياس القيادة التحويلية والقيادة الإجرائية والقيادة المبنية على عدم التدخل ، وكذلـــك المخرج الخاص بالأتباع والمتمثل فى الرغبة فى بذل جهد إضافى وفعالية القيـــادة والرضا عن القائد .

وقد تم توزيع السلوكيات الخاصة بالقيادة التحويلية لتشمل :

أ - الجاذبية الشخصية : Charisma (وتشمل الجاذبية الحقيقية والمثالية)

ويتم قياس هذا السلوك من خلال مفردات الاستبانة أرقام : ١٠، ١٨ ، ٢١ ، ٢٥ ، ٦ ، ١٤ ، ٢٣ ، ٣٤

ب - الدافعية المستوحاة : Inspirational motivation

ويتم قياس هذا السلوك من خلال مفردات الاستبانة أرقـام : ٩ ، ١٣ ، ٢٦ ، ٣٦ .

ج - الاستثارة العقلية : Intellectual Stimulation

ويتم قياس هذا السلوك من خلال مفردات الاستبانة أرقـــام : ٢ ، ٨ ، ٣٠ ، ٣٢ .

د - الاعتبار الفردى : Individual Consideration

ويتم قياس هذا السلوك من خلال مفردات الاستبانة أرقـام : ٥ ، ١٩ ، ٢٩ ، ٣١ .

أما سلوكيات القيادة الإجرائية ، فتشمل :

أ - **المكافآت الطارئة :** Contingent Reward ، ويتم قياس هذا السلوك من خلال أربع مفردات تشمل أرقام : ١ ، ١١ ، ١٦ ، ٣٥ .

ب - **الإدارة بالاستثناء (الإيجابية) :** Active – Management by Exception ، ويتم قياس هذا السلوك من خلال المفردات أرقام : ٤ ، ٢٢، ٢٤ ، ٢٧ .

ج - **الإدارة بالاستثناء (السلبية) :** Passive – Management by Exception ، ويتم قياس هذا السلوك من خلال المفردات أرقام : ٣ ، ١٢ ، ١٧ ، ٢٠

د - **الإدارة بدون تدخل :** Laissez Faire ، ويتم قياس هذا السلوك من خلال المفردات أرقام : ٥ ، ٧ ، ٢٨ ، ٣٣ .

وبالنسبة للسلوكيات الخاصة بمخرجات التابعين فتغطيها المفردات أرقام :

٣٩ ، ٤٢ ، ٤٤ وتقيس الرغبة فى بذل مزيد من الجهد .

٣٧ ، ٤٠ ، ٤٣ ، ٤٥ وتقيس فعالية القيادة .

٣٨ ، ٤١ وتقيس درجة الرضا .

وقد تم تحديد القيم العددية للاستجابات على النحو التالى.:

دائمًا	٤
غالبًا	٣
أحيانًا	٢
نادرًا	١
إطلاقًا	صفر

إجراءات الدراسة :

تم تسليم خطاب مشروح فيه البحث من عميد كلية التربية النوعية إلى كل عميد ، كما تم تسليم خطاب آخر إلى كل رئيس قسم ومرفق به الاستبانات الخاصة به وبأعضاء هيئة التدريس بقسمه . وقد أوضح الباحث فى خطابه أن المشاركة تطوعية ولا يترتب على المشارك أى ضرر إن أراد الانسحاب وعدم المشاركة وأن البيانات التى يتم تجميعها هى لصالح البحث فقط ولن تستخدم فى غرض آخر.

تحليل البيانات :

تم تحليل البيانات فى هذه الدراسة من خلال عدة أساليب إحصائية خاصة بالعلوم الاجتماعية ؛ حيث تم توزيع مفردات الاستبانة فى جداول ، ثم تم تحديد مراتب وقيم المتوسط عن طريق الحاسب الآلى بهدف تحديد أهمية ودرجة الرضا المرتبطة بكل سلوك ، وقد تم دراسة كل البيانات من حيث علاقتها بكل سؤال من أسئلة البحث ، كما تمت الإشارة أيضا إلى مشاركة العاملين فى القرارات التنظيمية ، هذا بالإضافة إلى البيانات بهدف الحصول على نماذج مفيدة وتقديم توصيات للمستقبل . ويمكن توضيح تساؤلات البحث والإحصاءات الوصفية المستخدمة معها على النحو التالى :

السؤال الأول : تم فحص إدراكات العمداء ورؤساء الأقسام من خلال هذا السؤال ، كما تم حساب المتوسط والانحراف المعيارى لكل سلوك من السلوكيات المرتبطة بالقيادة التحويلية والقيادة الإجرائية والقيادة المبنية على عدم التدخل ، وقد تم استخدام المتوسط لقياس التوجه الرئيس والانحراف المعيارى لقياس التباين عن المتوسط .

السؤال الثانى : تم فحص إدراكات أعضاء هيئة التريس نحو رؤساء الأقسام من خلال هذا السؤال ، كم تم مقارنة المتوسطات والانحرافات المعيارية

بالنسبة للقيادة التحويلية والقيادة الإجرائية والقيادة بدون تدخل ، ولتحديد الاختلافات فى المتوسط ودلالة الاختلاف تم استخدام اختبار T لعينات مستقلة لتحديد السلوك التحويلى والإجرائى والمبنى على عدم التدخل بالنسبة للقيادة ، حيث أمكن من خلال اختبار T عمل مقارنة بين مجموعة المتوسطات التى توضح الفروق بين المجموعات وما إذا كان الفرق أكبر مما يمكن أن يحدث بطريق الصدفة.

السؤال الثالث : تم من خلال هذا السؤال عمل مقارنة بين إدراكات رؤساء الأقسام وأعضاء هيئة التدريس فيما يتعلق بالقيادة التحويلية والإجرائية .

السؤال الرابع : تم من خلال هذا السؤال مقارنة المتوسطات والانحرافات المعيارية للعمداء ورؤساء الأقسام وأعضاء هيئة التدريس بالنسبة لثلاثة متغيرات معيارية هى : الرغبة فى بذل مزيد من الجهد ، وفعالية القيادة ، والرضا عن القادة.

السؤال الخامس : وتم من خلاله تحليل للاستجابات الخاصة بالأسئلة المتعلقة بالمشاركة فى القرارات التنظيمية.

وسوف يتم استعراض أسئلة البحث والمعالجات الإحصائية وذلك على النحو التالى :

السؤال الأول : ما إدراكات عمداء الكليات ورؤساء الأقسام للقيادة التحويلية والقيادة الإجرائية فى بعض كليات الجامعات موضع الدراسة ؟

قام الباحث بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لكل عنصر من العناصر التحويلية بالنسبة للعمداء ورؤساء الأقسام ، مستخدما المتوسط لقياس الهدف الأساسى والانحراف المعيارى لقياس الاختلاف عن المتوسط . والجدول رقم (٣) يوضح ذلك بالنسبة للعمداء.

جدول رقم (٣)

يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية لإدراكات العمداء للقيادة التحويلية

م	العناصر	ن	الحد الأدنى	الحد الأقصى	المتوسط	الانحراف المعيارى
١	الجاذبية	١٤	٢,٢٧	٣,٧٧	٣,١٩٨٨	٠,٤٣٤٧
٢	التأثير المثالى	١٤	٢,٥٢	٣,٧٧	٣,١٥٣٩	٠,٤٠٢٤
٣	الدافعية المستوحاة	١٤	٢,٥٢	٣,٧٧	٣,٢١١٧	٠,٣٢٠٤
٤	الاستثارة العقلية	١٤	٢,٧٧	٤,٠٢	٣,٢٧٥٧	٠,٤٣٨٩
٥	الاعتبار الفردى	١٤	٢,٠٢	٣,٧٧	٣,٠١٩٣	٠,٥٠٥٠

من الجدول السابق يتضح أن العمداء ينظرون إلى أنفسهم على أساس أنهم تحويليون ؛ حيث إن درجة المتوسط تشير إلى أنهم يستخدمون عناصر تحويلية ، لأن النماذج المختلفة للقيادة التحويلية تتفق على أن القادة يكونون قادة تحويليين عندما يتمتعون بخصائص معينة من بينها :

١. التعرف بطريقة تجعل من القادة نماذج إيجابية يقتدى بها.
٢. الاهتمام بالآخرين.
٣. إيقاظ الحماس والتفاؤل والالتزام لدى الأتباع نحو رؤى مشتركة.
٤. استثارة جهود الأتباع كى يصبحوا مبدعين من خلال مناقشة الافتراضات وإعادة النظر فى المشكلات وتناول المواقف القديمة بطرق جديدة.

وهذه هى ذات الخصائص تقريبًا المدركة لعينة العمداء. فدرجات المتوسط تقع بين ٣،٤ مما يوضح أن العمداء ينظرون إلى أنفسهم على أنهم يستخدمون سلوكيات تحويلية ، ويلاحظ من الجدول أن عنصر الاستثارة العقلية قد حقق أعلى متوسط بالنسبة لباقى العناصر موضحًا بذلك أنه العنصر التحويلى الأكثر استخداما من قبل العمداء كنمط سلوكى لإدارتهم.

والجدول رقم (٤) يوضح درجات المتوسطات والانحرافـــات المعياريـــة للسلوكيات الخاصة بعنصر الاستثارة العقلية والتى يرى عمداء الكليات أنها الأكـــثر استخدامًا للتعبير عن قيادتهم التحويلية.

جدول رقم (٤)

يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية للسلوكيات المرتبطة بعنصر الاستثارة العقلية

م	السلوكيـــــــات	ن	الحد الأدنى	الحد الأقصى	المتوسط	الانحراف المعيارى
١	يعيد النظـــر فـــى الافتراضـــات الحساسة كى يحدد مدى ملاءمتها.	١٤	٢,٠	٤,٠	٣,٥٠١	٠,٦٧٤٣
٢	يبحث عن رؤى مختلفة عند حـــل المشكلات	١٤	٢,٠	٤,٠	٣,٤٦١٦	٠,٦٦١٢
٣	يجعل الفرد ينظر إلى المشـــكلات من زوايا متعددة.	١٤	٢,٠	٤,٠	٣,٠٧٧٠	٠,٦٤٠٦
٤	يقترح طرقًا جديدة عند النظر فـــى كيفية استكمال المهام المطلوبة.	١٤	٢,٠	٤,٠	٣,٠٧٧٠	٠,٧٥٧٠

من الجدول رقم (٤) يتضح أن المفردة رقم (١) والتى يأتى ترتيبها رقـــم (٢) فى قائمة الاستبانة تمثل السلوك الأكثر استخداما بالنسبة للسلوكيات المرتبطة بعنصر الاستثارة العقلية بمتوسط قدره ٥٠١ر٣ يليها المفردة رقم (٢) والتى يأتى ترتيبـــها رقم (٨) فى قائمة الاستبانة بمتوسط قدره ٤٦١٦ر٣ أما المفردتـــان رقـــم ٣ ، ٤ فقد جاءتا فى نفس المستوى بمتوسط قدره ٠٧٧ ر٣

والجدول رقم (٥) يوضح درجات المتوســـطات والانحرافـــات المعياريـــة لعناصر القيادة التحويلية كما يدركها رؤساء الأقسام.

جدول رقم (٥)

يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية لإدراكات رؤساء الأقسام للقيادة التحويلية

م	العناصر	ن	الحد الأدنى	الحد الأقصى	المتوسط	الانحراف المعيارى
١	الجاذبية	١٢	٢,٠	٣,٥١	٢,٩٢١٩	٠,٤٤٨٦
٢	التأثير المثالى	١٢	١,٠	٣,٧٤	٢,٨٥٣٧	٠,٨٥٤٢
٣	الدافعية المستوحاة	١٢	١,٥٢	٤,٠١	٣,١٦٩٢	٠,٨٠٠٦
٤	الاستثارة العقلية	١٢	٢,٠	٣,٧٦	٣,٠٠٠١	٠,٥٠٠١
٥	الاعتبار الفردي	١٢	٢,٠	٤,٠١	٣,١٢٣٦	٠,٦٤٥٥

من الجدول رقم (٥) يتضح أن رؤساء الأقسام ينظرون إلى أنفسهم على أساس أنهم يستخدمون سلوكيات تحويلية أكثر من استخدامهم للسلوكيات الإجرائية ، وعلى الرغم من ذلك يلاحظ أن درجات المتوسط بالنسبة لهم منخفضة إلى حد ما بالمقارنة بدرجات العمداء. ويعد عنصر الدافعية المستوحاة هو الأكثر استخداما من قبل رؤساء الأقسام من بين عناصر القيادة التحويلية بمتوسط قدره ١٦٩٢ ر٣ وبالنسبة للسلوكيات التى تشكل عنصر الدافعية المستوحاة بالنسبة لرؤساء الأقسام ، فيمكن عرضها من خلال الجدول رقم (٦) .

جدول رقم (٦) يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية للسلوكيات المرتبطة بعنصر الدافعية المستوحاة كما يدركها رؤساء الأقسام

م	السلوكيات	ن	الحد الأدنى	الحد الأقصى	المتوسط	الانحراف المعيارى
١	يتحدث بتفاؤل عن المستقبل.	١٢	—	٤,٠	٣,١٩١٩	١,٢٥٠٠
٢	يتحدث بحماس عن الأشياء المطلوب إنجازها .	١٢	٣,٠	٤,٠	٣,٥٠٠٠	٠,٥١٢٢
٣	يقدم رؤية محددة للمستقبل.	١١	١,٠	٤,٠	٢,٩١٠٠	٠,٨٦٥٥
٤	يعبر عن ثقته فى أن الأهداف سوف تتحقق.	١١	٢,٠	٤,٠	٣,٣١٠٠	٠,٨٢٢٢

من الجدول رقم (٦) يتضح أن المفردة رقم (٣) والتى جاء ترتيبها رقم (٢٦) فى قائمة الاستبانة تمثل السلوك الأكثر استخداما من قبل رؤساء الأقسام بالنسبة للسلوكيات المرتبطة بعنصر الدافعية المستوحاة بمتوسط حسابى قدره ٩١ر٣ يليها المفردة رقم (٢) والتى يأتى ترتيبها رقم (٩) فى قائمة الاستبانة بمتوسط حسابى قدره ٥٥٥٥ر٣ ومن ذلك يتضح أن رؤساء الأقسام الذين يمارسون سلوكيات القيادة التحويلية خاصة عنصر الدافعية المستوحاة يبذلون قصارى جهدهم لإعلاء رسالة المنظمة وأهميتها من خلال التصدى للمشكلات الفنية وحاجات العملاء وغير ذلك من الأمور التى تتعلق بخلق روح التفاؤل لدى الأعضاء نحو المستقبل ورفع مستوى توقعاتهم نحو ما يمكن أن يحققوه.

وقد تم حساب درجات المتوسط والانحراف المعيارى وجدولتها بالنسبة للعناصر الثلاثة للقيادة الإجرائية " المكافآت الطارئة والإدارة بالاستثناء الموجبة والإدارة بالاستثناء السالبة " وذلك كما يتضح من الجدول رقم (٧) .

جدول رقم (٧)

يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية لإدراكات

عمداء الكليات للقيادة الإجرائية

العناصر	العدد	الحد الأدنى	الحد الأقصى	المتوسط	الانحراف المعيارى
المكافآت الطارئة	١٤	١,٤٤	٢,٧٥	٢,٩٥٦٠	٠,٦١٦١
الإدارة بالاستثناء(الموجبة)	١٤	٠,١١	٣,١٥	١,٥٥١٤	١,٠٥٤٤
الإدارة بالاستثناء (السالبة)	١٤	٠,٣٥	٢,٠٠	١,٠٥٦٥	٠,٤٠٠٣

يتضح من الجدول رقم (٧) أن عمداء الكليات يستفيدون من عناصر القيادة الإجرائية ولكن بدرجة أقل من عناصر القيادة التحويلية ، وعند استفادتهم من عناصر القيادة الإجرائية ينصب تركيزهم على استخدام عنصر المكافآت الطارئة ، أما عنصر الإدارة بالاستثناء – السالبة فقليلاً ما يلجأون إلى استخدامه . حيث جاء

المتوسط الحسابى لعنصر المكافآت الطارئة ٢,٩٥٦ بينما كان المتوسط الحسابى لعنصر الإدارة بالاستثناء – السالبة ١,٠٠٥٦٥ . والجدول رقم (٨) يوضح السلوكيات المرتبطة بعنصر المكافآت الطارئة كما يدركها عمداء الكليات.

جدول رقم (٨)

يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية للسلوكيات المرتبطة بالمكافآت الطارئة كما يدركها عمداء الكليات

م	السلوكيات	ن	الحد الأدنى	الحد الأقصى	المتوسط	الانحراف المعيارى
١	يقدم المساعدة مقابل بذل الجهد .	١٢	—	٤	١,٨١٨١	١,٢٤٠٤
٢	يناقش فى ضوء مصطلحات محددة تساعد على تحقيق الأداء المطلوب.	١٣	—	٤	٢,٢٤٠٠	١,٢١٥٣
٣	يوضح ما يمكن أن يحصل عليه الفرد عندما تتحقق أهداف الأداء .	١٤	—	٤	١,٢٣٠٧	١,٣٠٠٨
٤	يظهر الرضا عندما تتحقق التوقعات.	١٢	—	٤	١,٢٢٢٢	١,٢٢٠٨

من الجدول رقم (٨) يتضح أن المفردة رقم (٢) والتى جاء ترتيبها رقم (١١) فى قائمة الاستبانة تمثل السلوك الأكثر استخداما من قبل عمداء الكليات بالنسبة للسلوكيات المرتبة بعنصر المكافآت الطارئة بمتوسط حسابى قدره ٢,٢٤ ، والواقع أن هذه المفردة كانت الوحيدة من بين مفردات هذا العنصر التى انحصرت استجابات العمداء تجاهها بين غالبًا وأحيانًا أما بقية المفردات فقد انحصرت الاستجابات تجاهها بين أحيانًا ونادرًا .والجدول رقم (٩) يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية لإدراكات رؤساء الأقسام العلمية بالنسبة للقيادة الإجرائية.

جدول رقم (٩)

يوضح إدراكات رؤساء الأقسام بالنسبة للقيادة الإجرائية

م	العناصر	ن	الحد الأدنى	الحد الأقصى	المتوسط	الانحراف المعيارى
١	المكافآت الطارئة	١٢	٢,٢٠٠	٣,٧٠	٣,٠٠٠٠	٠,٤٧٤٢
٢	الإدارة بالاستثناء(الموجبة)	١٢	٠,٠٠	٣,٠٠	١,٥٥٥٤	٠,٨٧٦٠
٣	الإدارة بالاستثناء (السالبة)	١٢	٠,٠٠	٢,٠٠	١,٤٠٨٢	٠,٥٦٣٠

من الجدول السابق يتضح أن رؤساء الأقسام أكثر استخداما لعنصر المكافآت الطارئة من بين عناصر القيادة الإجرائية ، كما أنهم أقل استخدامًا لعنصر الإدارة بالاستثناء السالبة . والجدول رقم (١٠) يوضح السلوكيات المرتبطة بعنصر المكافآت الطارئة من قبل رؤساء الأقسام.

جدول رقم (١٠)

يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية للسلوكيات المرتبطة

بعنصر المكافآت الطارئة كما يدركها رؤساء الأقسام

م	السلوكيات	العدد	الحد الأدنى	الحد الأقصى	المتوسط	الانحراف المعيارى
١	يقدم المساعدة مقابل بذل الجهد .	١٢	—	٤,٠	٣,١٨١٨	١,٢٤٠٤
٢	يناقش في ضوء مصطلحات محددة تساعد على تحقيق الأداء المطلوب.	١٢	—	٤,٠	٢,٢٤٠٠	١,٢١٥٣
٣	يوضح ما يمكن أن يحصل عليه الفرد عندما تتحقق أهداف الأداء .	١٢	—	٤,٠	١,٢٣٠٧	١,٣٠٠٨
٤	يظهر الرضا عندما تتحقق التوقعات.	١٢	—	٤,٠	١,٢٢٢٢	١,٢٢٠٨

من الجدول رقم (١٠) يتضح أن المفردة رقم (١) والتى جاء ترتيبها رقم (١) فى قائمة الاستبانة تمثل السلوك الأكثر استخدامًا من قبل رؤساء الأقسام بالنسبة للسلوكيات المرتبطة بعنصر المكافآت الطارئة بمتوسط حسابى قدره ٣,١٨١٨ ،

والملفت للنظر هنا أن هناك اختلافًا تامًا بين العمداء ورؤساء القسم بشأن السلوكيات المرتبطة بهذا العنصر ؛ فبينما تمثل المفردة رقم (١١) فى قائمة الاستبانة السلوك الأكثر استخدامًا بالنسبة للعمداء نجد أن المفردة رقم (١) هى الأكثر استخدامًا النسبة لرؤساء الأقسام ، وهذا يعنى أن العمداء ورؤساء الأقسام قد يستخدمون وسائل مختلفة لتحقيق الأهداف نفسها .

السؤال الثانى : ما إدراكات أعضاء هيئة التدريس للقيادة التحويلية والقيادة الإجرائية لدى رؤساء الأقسام فى بعض كليات الجامعات موضع الدراسة ؟

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية بالنسبة لكل عنصر من عناصر القيادة التحويلية وذلك كما يتم عرضها من خلال الجدول رقم (١١) .

جدول رقم (١١)

يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإدراكات أعضاء هيئة التدريس للقيادة التحويلية لدى رؤساء الأقسام

م	العناصر	ن	الحد الأدنى	الحد الأقصى	المتوسط	الانحراف المعيارى
١	الجاذبية	٣٠	٠,٢٧	٤,٠	٢,٨٦٥٣	١,٠٤٤٢
٢	التأثير المثالي	٣٠	٠,٠٠	٤,٠	٢,٧١٢٤	٠,٩٧٥٧
٣	الدافعية المستوحاة	٣٠	٠,٧٧	٤,٠	٢,٩٥٧٤	٠,٩٣٤٨
٤	الاستثارة العقلية	٣٠	٠,٣٠	٤,٠	٢,٦٥٠٧	١,٠٠١١
٥	الاعتبار الفردي	٣٠	٠,٦٠	٤,٠	٢,٩١١٧	١,١٨٠٠١

من الجدول السابق يتضح أن درجة المتوسط للعناصر التحويلية لدى رؤساء الأقسام كما يدركها أعضاء هيئة التدريس تنحصر بين درجتين وثلاث درجات ؛ حيث تشير درجة (٢) إلى أن السلوك يحدث " أحيانًا " بينما تشير الدرجة (٣) إلى أنه يحدث " غالبًا " ، وقد كانت أعلى درجة متوسط بالنسبة لإدراكات أعضاء هيئة التدريس للعناصر التحويلية لدى رؤساء الأقسام هى درجة عنصر الدافعية

المستوحاة . وهذا يعنى أن هذا العنصر هو الأكثر استخدامًا من قبل رؤساء الأقسام من وجهة نظر هيئة التدريس وبالنظر إلى جدول رقم (٥) يتضح أن هناك اتفاقًا بين أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام حول استخدام عنصر الدافعية المستوحاة والجدول رقم (١٢) يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية للسلوكيات المرتبطة بهذا العنصر.

جدول رقم (١٢)

يوضح المتوسطات والانحرافات للسلوكيات المرتبطة بعنصر الدافعية المستوحاة كما يدركها أعضاء هيئة التدريس

م	السلوكيات	ن	الحد الأدنى	الحد الأقصى	المتوسط	الانحراف المعيارى
١	يتحدث بتفاؤل عن المستقبل .	١٢	٠،٠	٤	٣،١٧١٨	١،٢٣٠٤
٢	يتحدث بحماس عن الأشياء المطلوب إنجازها .	١٢	٣،٠	٤	٢،٥٥٥٤	٠،٤١١١
٣	يقدم رؤية محددة للمستقبل .	١١	١،٠	٤	٢،٨٠٠١	٠،٧٧٥٥
٤	يعبر عن ثقته فى أن الأهداف سوف تتحقق .	١١	٢،٠	٤	٣،٣٦٠٠	٠،٧٢٢٢

من الجدول رقم (١٢) يتضح أن المفردة رقم (٤) والتى جاء ترتيبها رقم (٣٦) فى قائمة الاستبانة تمثل وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس السلوك الأكثر استخدامًا من قبل رؤساء الأقسام بالنسبة للسلوكيات المرتبطة بعنصر الدافعية المستوحاة بمتوسط حسابى قدره ٣،٣٦٠٠ ، فى حين أن المفردة رقم (٢) كانت هى السلوك الأكثر استخدامًا من وجهة نظر رؤساء الأقسام أنفسهم بمتوسط حسابى قدره ٣،٥٥٥٥ كما اتضح من الجدول رقم (٦) . وهذه النتائج تشير إلى أنه على الرغم من أن المجموعتين تتفقان بدرجة كبيرة على أن نمط القيادة المتبع من قبل رؤساء الأقسام هو النمط التحويلى إلا أنهما تختلفان حول مدى استفادة رؤساء الأقسام من

العناصر التحويلية ، وربما يعود ذلك إلى أن رؤساء الأقسام عندما يتحدثون بحماس عن الأشياء المطلوب إنجازها يدرك أعضاء هيئة التدريس ذلك على أساس أنه تعبير عن الثقة فى أن الأهداف سوف تتحقق .

وقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل عنصر من عناصر القيادة الإجرائية لدى رؤساء الأقسام كما يدركها أعضاء هيئة التدريس وقد تراوحت درجات المتوسطات لمختلف العناصر بين درجة واحدة وثلاث درجات كما يوضحها جدول رقم (١٣)

جدول رقم (١٣)

يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإدراكات هيئة التدريس بالنسبة للقيادة الإجرائية لدى رؤساء الأقسام.

العناصر	ن	الحد الأدنى	الحد الأقصى	المتوسط	الانحراف المعيارى
المكافآت الطارئة	٢٨	—	٤	٢,٨٦٦٤	١.١٤١٩.
الإدارة بالاستثناء (الموجبة)	٢٨	—	٤	١,٧٨٣١	٠,٨٩٥٣
الإدارة بالاستثناء (السالبة)	٢٨	—	٤	١,٢٠٢٠	١,١٠٣٤

من الجدول يتضح أن أعضاء هيئة التدريس يدركون أن عنصر القيادة الإجرائية الأكثر استخدامًا من قبل رؤساء الأقسام هو عنصر المكافآت الطارئة . بمتوسط حسابى قدره ٢,٨٦٦٤ ، وهم بذلك يتفقون تقريبًا مع إدراكات رؤساء الأقسام نحو استخدامهم لهذا العنصر كما اتضح من الجدول رقم (٩) ، فكلاهما يرى أن رؤساء الأقسام يقدمون المساعدة مقابل بذل الجهد ويناقشون فى ضوء مصطلحات محددة تساعد على تحقيق الأداء ، كما يوضحون ما يمكن أن يحصل عليه الفرد عندما تتحقق أهداف الأداء ، ومن ذلك يتضح أن هناك اتصالاً محددًا وواضحًا بين أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام من أجل إنجاز الأهداف على

المستوى الشخصى والتنظيمى . والجدول رقم (١٤) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للسلوكيات المرتبطة بهذا العنصر.

جدول رقم (١٤)

يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية للسلوكيات

المرتبطة بعنصر المكافآت الطارئة كما يدركها أعضاء هيئة التدريس

السلوكيات	ن	الحد الأدنى	الحد الأقصى	المتوسط	الانحراف المعيارى
يقدم المساعدة مقابل بذل الجهد	٢٧	—	٤,٠٠	٣,٢٢٠٠	١,١٨٠٨
يناقش فى ضوء مصطلحات محددة تساعد على تحقيق الأداء المطلوب.	٢٦	—	٤,٠٠	٢,٥٥٢٣	١,٥١٨٨
يوضح ما يمكن أن يحصل عليه الفرد عندما تتحقق أهداف الأداء.	٢٤	—	٤,٠٠	٢,٣٣٠٠	١,٥٥٥٦
يظهر الرضا عندما تتحقق التوقعات.	٢٦	—	٤,٠٠	٣,١٠١١	١,٢٧٠٠

من الجدول رقم (١٤) يتضح أن المفردة رقم (١) والتى جاء ترتيبها رقم (١) فى قائمة الاستبانة تمثل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس السلوك الأكثر استخدامًا من قبل رؤساء الأقسام --- للسلوكيات المرتبطة بعنصر المكافآت الطارئة بمتوسط حسابى قدره ٣,٢٢٠٠ ، وبالنظر إلى الجدول رقم (١٠) يتضح أن هناك اتفاقًا بين إدراكات أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام حول أهمية هذا السلوك واستخدامه من قبل رؤساء الأقسام .

السؤال الثالث : كيف يمكن مقارنة إدراكات القيادة التحويلية والقيادة الإجرائية لرؤساء الأقسام وأعضاء هيئة التدريس كما تحددها درجاتهم على أداة الدراسة ؟

يوضح الجدول رقم (١٥) والجدول رقم (١٦) مقارنة لإدراكات رؤساء الأقسام وأعضاء هيئة التدريس للقيادة التحويلية والقيادة الإجرائية وذلك على النحو التالى :

جدول رقم (١٥)

يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية لإدراكات رؤساء الأقسام القيادة التحويلية مقارنة بإدراكات أعضاء هيئة التدريس.

العناصر	رؤساء الأقسام					أعضاء هيئة التدريس				
	ن	الحد الأدنى	الحد الأقصى	المتوسط	الانحراف المعيارى	ن	الحد الأدنى	الحد الأقصى	المتوسط	الانحراف المعيارى
الجاذبية	١٢	٢,٠٠	٣,٥١	٢,٩٢١٩	٠,٤٤٨٦	٣٠	٠,٢٧	٤,٠٠	٢,٨٦٥٣	١,٠٤٤٢
التأثير المثالى	١٢	١,٠٠	٣,٧٤	٢,٨٥٣٧	٠,٨٥٤٢	٣٠	٠,٠٠	٤,٠٠	٢,٧١٢٤	٠,٩٧٦٨
الدافعية المستوحاة	١٢	١,٥٢	٤,٠١	٣,١٦٩٢	٠,٨٠٠٦	٣٠	٠,٧٧	٤,٠٠	٢,٩٥٧٤	٠,٩٣٣٦
الاستثارة العقلية	١٢	٢,٠٠	٣,٧٦	٣,٠٠٠١	٠,٥٠٠١	٣٠	٠,٣٠	٤,٠٠	٢,٦٥٠٧	١,٠٠١٦
الاعتبار الفردى	١٢	٢,٠٠	٤.٠١	٣,١٢٣٦	٠,٦٤٥٥	٣٠	٠,٦٠	٤,٠٠	٢,٩١١٧	١,١٨٠٧

من الجدول رقم (١٥) يتضح أن عنصرى الواقعية المستوحاة والاعتبار الفردى يحظيان بالترتيب نفسه تقريبًا من حيث الأهمية ، ومن ذلك يتضح أن أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام يرون أن أفضل سلوكيات القيادة لدى رؤساء الأقسام تنحدر من الدافعية المستوحاة والاعتبار الفردى ، وهذه النتيجة تؤكد ما توصلت إليه رابطة الجامعات الأمريكية فى عام ١٩٩٠ Association of American Universities وكذلك "سيم ماكسى" Sim Maxcy فى عام ١٩٩١ من أن هذه الأنماط القيادية سوف تكون مطلوبة بدرجة كبيرة فى مؤسسات التعليم العالى فى نهاية التسعينيات ومع بداية الانتقال للقرن الجديد (٣١: ٢٨).

جدول رقم (١٦)

يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية لإدراكات

رؤساء الأقسام للقيادة الإجرائية مقارنة بإدراكات أعضاء هيئة التدريس

العناصر	رؤساء الأقسام					أعضاء هيئة التدريس				
	ن	الحد الأدنى	الحد الأقصى	المتوسط	الانحراف المعيارى	ن	الحد الأدنى	الحد الأقصى	المتوسط	الانحراف المعيارى
المكافآت الطارئة	١٢	٢,٢٠٠	٣,٧٠	٣,٠٠٠	٠,٤٧٤٢	٢٨	—	٤	٢,٨٦٦٤	١,١٤١٩
الإدارة بالاستثناء (الموجبة)	١٢	٠,٠٠	٣,٠٠	١,٥٥٥٤	٠,٨٧٦٠	٢٨	—	٤	١,٧٨٣١	٠,٨٩٥٣
الإدارة بالاستثناء (السالبة)	١٢	٠,٠٠	٢,٠٠	١,٤٠٨٢	٠,٥٦٣٠	٢٨	—	٤	١,٢٠٢٠	١,١٠٣٤

بنظرة فاحصة للجدول رقم (١٥) والجدول رقم (١٦) يتضح أن درجات المتوسط بالنسبة لرؤساء الأقسام تشير إلى أنهم يرتبون أنفسهم أعلى من ترتيب أعضاء هيئة التدريس لهم بالنسبة لكل العناصر التحويلية ، أما بالنسبة للعناصر الإجرائية فيرتبون أنفسهم ترتيبًا أعلى بالنسبة لعنصر المكافآت الطارئة ، والواضح أن هذا العنصر عادة ما يرتبط بشكل إيجابى مع كل عناصر القيادة التحويلية ، وبالنسبة لعنصرى الإدارة بالاستثناء فيرتب رؤساء الأقسام أنفسهم أعلى من ترتيب أعضاء هيئة التدريس لهم بالنسبة للإدارة بالاستثناء السالبة وأقل بالنسبة للإدارة بالاستثناء الموجبة ، ويتضح من الجدولين أيضا أن كلتا المجموعتين تضعان الدافعية المستوحاة كأعلى عنصر من عناصر القيادة التحويلية ، أما رؤساء الأقسام فيضعون التأثير المثالى فى أقل منزلة بينما تضع هيئة التدريس الاستثارة العقلية فى أقل منزلة بالنسبة لعناصر القيادة التحويلية.

السؤال الرابع : كيف يمكن مقارنة إدراكات العمداء ورؤساء الأقسام وأعضاء هيئة التدريس بالنسبة لمتغيرات (الرغبة فى بذل مزيد من الجهد وفعالية القيادة والرضا عن القيادة) ؟

توضح الجداول أرقام ١٧ ، ١٨ ، ١٩ المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمتغيرات الثلاثة : الرغبة فى بذل مزيد من الجهد وفعالية القيادة والرضا عن القادة ؛ حيث يتم مقارنة درجات المتوسط الحسابى بمتغير معيارى بالنسبة للجماعة.

جدول رقم (١٧) توضح إدراكات عمداء الكليات ورؤساء الأقسام وهيئة التدريس بالنسبة للرغبة فى بذل مزيد من الجهد

	السلوكيات	ن	الحد الأدنى	الحد الأقصى	المتوسط	الانحراف المعيارى
العمداء	يجعلك تفعل أكثر مما تتوقع فعله.	١٤	١,٠٠	٤	١,٩٥٥٥	٠,٩٥٤١
	يعظم رغبتك فى النجاح.	١٤	٢,٠٠	٤	٣,١٧٣٣	٠,٧٧٧٦
	يزيد من رغبتك فى المحاولة بجدية أكثر	١٤	٢,٠٠	٤	٣,٤١٥٧	٠,٧٧٧٥
رؤساء الأقسام	يجعلك تفعل أكثر مما تتوقع فعله.	١٢	١,٠٠	٣	٢,١٢٠٠	٠,٧٤٨٩
	يعظم رغبتك فى النجاح.	١١	٢,٠٠	٤	٢,٨٢٠٠	٠,٦٦٨٧
	يزيد من رغبتك فى المحاولة بجدية أكثر	١١	٢,٠٠	٤	٢,٧١٠٠	٠,٧٤٣٦
أعضاء هيئة التدريس	يجعلك تفعل أكثر مما تتوقع فعله.	٣٠	—	٤	١,٧٦٨١	١,١٦٤٥
	يعظم رغبتك فى النجاح.	٢٨	—	٤	٢,٨١٠٠	١,١٥٥٦
	يزيد من رغبتك فى المحاولة بجدية أكثر	٢٩	—	٤	٢,٦١١١	١,١٧٥٥

من الجدول رقم (١٧) يتضح أن عمداء الكليات يرون أن عنصر الرغبة فى بذل مزيد من الجهد كثيرا ما يستخدم ، ومن ثم فقد انحصرت معظم استجاباتهم نحو استخدام هذا العنصر فى دائمًا بينما انحصرت معظم استجابات رؤساء الأقسام وأعضاء هيئة التدريس نحوه فى غالبًا و دائمًا .

جدول رقم (١٨)

يوضح إدراكات عمداء الكليات ورؤساء الأقسام وهيئة التدريس بالنسبة لفعالية القيادة

	السلوكيات	ن	الحد الأدنى	الحد الأقصى	المتوسط	الانحراف المعياري
العمداء	يكون فعالاً فى مواجهة متطلبات الفرد الوظيفية	١٣	١	٤,٠٠	٢,٨١٥٦	٠,٧٨٣١
	يكون فعالاً فى تمثيل الأتباع أمام السلطة الأعلى	١٤	٣	٤,٠٠	٣,٢٥١٤	٠,٦١٨٨
	يكون فعالاً فى مواجهة المتطلبات التنظيمية.	١٤	٣	٤,٠٠	٣,٤٢٧٤	٠,٥٢٧٨
	بصفة عامة ، يقود الجماعة التى تتسم بالفعالية.	١٤	٢	٤,٠٠	٣,٣٧١٦	٠,٦٧٠١
رؤساء الأقسام	يكون فعالاً فى مواجهة متطلبات الفرد الوظيفية	١١	٢,٠٠	٤,٠٠	٢,٧٩٠٠	٠,٦٢٢٥
	يكون فعالاً فى تمثيل الأتباع أمام السلطة الأعلى	١١	٢,٠٠	٤,٠٠	٣,٠٠٠٠	٠,٩٩٣٣
	يكون فعالاً فى مواجهة المتطلبات التنظيمية.	١١	٢,٠٠	٤,٠٠	٢,٨٩٩٩	٠,٧٦٥٥
	بصفة عامة ، يقود الجماعة التى تتسم بالفعالية.	١١	٢,٠٠	٤,٠٠	٣,٣٠٠٠	٠,٦٣٢٢
أعضاء هيئة التدريس	يكون فعالاً فى مواجهة متطلبات الفرد الوظيفية .	٢٩	١,٠٠	٤,٠٠	٢,١٠٠٠	٠,٩٨٩٧
	يكون فعالاً فى تمثيل الأتباع أمام السلطة الأعلى	٢٩	١,٠٠	٤,٠٠	٣,٠٠٠٠	١,٣١٨٧
	يكون فعالاً فى مواجهة المتطلبات التنظيمية.	٢٩	١,٠٠	٤,٠٠	٣,٢٢٠٠	٠,٨٠٠٠
	بصفة عامة ، يقود الجماعة التى تتسم بالفعالية.	٢٨	١,٠٠	٤,٠٠	٣,٢٢٢٢	١,١١٠٩

جدول رقم (١٩)

يوضح إدراكات عمداء الكليات ورؤساء الأقسام وهيئة التدريس بالنسبة للرضا عن القادة :

	السلوكيات	ن	الحد الأدنى	الحد الأقصى	المتوسط	الانحراف المعيارى
العمداء	يستخدم طرقًا مرضيه في القيادة .	١٢	٢,٠٠	٤	٣,١٦١٦	٠,٦٥٥٦
	يكون مرضيًا بدرجة يجعلك ترغب في العمل معه.	١٣	٣,٠٠	٤	٣,٥١١١	٠,٥٣٣٣
رؤساء الأقسام	يستخدم طرقًا مرضيه فى القيادة .	١١	٢,٠٠	٤,٠٠	٢,٧١١٠	٠,٧١١٤
	يكون مرضيًا بدرجة يجعلك ترغب فى العمل معه.	١١	٢,٠٠	٤,٠٠	٣,٣٠٠٠	٠,٥٠٥٣
أعضاء هيئة التدريس	يستخدم طرقًا مرضيه فى القيادة .	٢٩	١,٠٠	٤,٠٠	٢,٩٤٥١	١,٣٦٥٦
	يكون مرضيًا بدرجة يجعلك ترغب فى العمل معه.	٢٩	١,٠٠	٤,٠٠	٣,٢٦١١	١,١٠٠٠

السؤال الخامس : ما إدراكات عمداء الكليات ورؤساء الأقسام وأعضاء هيئة التدريس بالنسبة للمشاركة فى القرارات التنظيمية فى ظل متغيرات موقفية حساسة كالجودة الفنية والوقت والالتزام ؟

يوضح الجدول رقم (٢٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للعمداء ورؤساء الأقسام وهيئة التدريس بالنسبة للمتغيرات الموقفية الثلاثة : الجودة الفنية والوقت والالتزام . وقد تم إضافة هذه المتغيرات كجزء من الاستبانة لقياس مشاركة التابعين فى القرارات التنظيمية عندما تكون هناك متغيرات معينة ذات حساسية بالنسبة لهذه القرارات.

جدول رقم (٢٠)

يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإدراكات العمداء ورؤساء الأقسام وهيئة التدريس بالنسبة للمتغيرات الموقفية الثلاثة : الجودة الفنية والوقت والالتزام.

	السلوكيات	ن	الحد الأدنى	الحد الأقصى	المتوسط	الانحراف المعيارى
العمداء	الجودة الفنية	١٤	١,٠٠	٤	٢,١٤٢٧	٠,١٣٢٥
	الوقت	١٤	١,٠٠	٤	١,٨٣٥١	٠,٩٨٦٢
	الالتزام	١٤	١,٠٠	٣	١,١٤٢٨	٠,٣٦٥٥
رؤساء الأقسام	الجودة الفنية	١٢	١,٠٠	٤	٢,٢٥٢٢	١,١٠٢٦
	الوقت	١٢	١,٠٠	٤	٢,١٠٠٠	١,١٧٣٢
	الالتزام	١٢	١,٠٠	٤	١,٥٠٠٠	٠,٩٣٣٢
أعضاء هيئة التدريس	الجودة الفنية	٣٠	١,٠٠	٤,٠٠	٣,١٠٠٠	١,٢١٧٩
	الوقت	٢٩	١,٠٠	٤,٠٠	٢,٥٥٥٩	١,٠٩٥٠
	الالتزام	٢٨	٢,٠٠	٤,٠٠	٢,٥٧٥٨	١,٢٥١٥

يتضح من الجدول رقم (٢٠) أن العمداء ورؤساء الأقسام وأعضاء هيئة التدريس يدركون جميعا أن مشاركتهم بدرجة كبيرة فى قرارات تتعلق بالجودة الفنية يعد شيئا حيويا ، والجداول أرقام ٢١ ، ٢٢ ، ٢٣ توضح ارتباط المتغيرات الموقفية بمتغيرات معينة لسلوكيات القيادة بالنسبة للمجموعات الثلاث .

جدول رقم (٢١)

يوضح ارتباطات المتغيرات الموقفية بالقيادة بالنسبة لعمداء الكليات

سلوكيات القيادة		الجودة الفنية	الوقت	الالتزام
المكافآت الطارئة	الارتباط	٠,٣٩٤	٠,٧٢٢	٠,٥٥٩
	الدلالة	٠,٢٠٠	٠,٠٠٩	٠,٠٥٦
	ن	١٤	١٤	١٤
الإدارة بالاستثناء	الارتباط	٠,١٩٢	٠,٦٣١	٠,٣٩٢
	الدلالة	٠,٥٤٧	٠,٢٤٠	٠,٢٠١
	ن	١٤	١٤	١٤
الاستشارة الفعلية	الارتباط	٠,٠٢٤	٠,٣٠٦	٠,٢٧٢
	الدلالة	٠,٩٣٢	٠,٣٢٢	٠,٣٥٢
	ن	١٤	١٤	١٤

جدول رقم (٢٢)

يوضح ارتباطات المتغيرات الموقفية بالقادة بالنسبة لرؤساء الأقسام

سلوكيات القيادة		الجودة الفنية	الوقت	الالتزام
الجانبية	الارتباط	٠,١٣٩	٠,١٤٠	٠,٢١
	الدلالة	٠,٦٧٣	٠,٦٧٥	٠,٦٤٨
	ن	١٢	١٢	١٢
التأثير المثالى	الارتباط	٠,٠٣٥	٠,٠٤٧	٠,٠٨٤
	الدلالة	٠,٩١٣	٠,٨٨٤	٠,٨٠٠
	ن	١٢	١٢	١٢
الدافعية المستوحاة	الارتباط	٠,٠٠٤	٠,٠٥١	٠,٠٠٧
	الدلالة	٠,٩٩١	٠,٨٧١	٠,٩٨٠
	ن	١٢	١٢	١٢
الاستثارة العقلية	الارتباط	٠,٠٤٦	٠,٠٨٦	٠,٠٦٤
	الدلالة	٠,٨٩٢	٠,٨٠٤	٠,٨٧٥
	ن	١٢	١٢	١٢
الاعتبار الفردى	الارتباط	٠,٣٩٥	٠,٠٦٦	٠,٢١٧
	الدلالة	٠,٢٣٣	٠,٨٥٢	٠,٥٣٠
	ن	١٢	١٢	١٢
المكافآت الطارئة	الارتباط	٠,٢٣٧	٠,٠٤٦	٠,٢٢٨
	الدلالة	٠,٤٨٣	٠,٨٩٨	٠,٥٠٧
	ن	١٢	١٢	١٢
الإدارة بالاستثناء – الموجبة	الارتباط	٠,٠٣٧	٠,٣٣٦	٠,٠٢٩
	الدلالة	٠,٩١٦	٠,٣١٤	٠,٩٣١
	ن	١٢	١٢	١٢
الإدارة بالاستثناء – السالبة	الارتباط	٠,٣١٤	٠,٢٢٢	٠,٣١٧
	الدلالة	٠,٣٤٨	٠,٥١٥	٠,٣٤٢
	ن	١٢	١٢	١٢
القيادة بدون تدخل	الارتباط	٠,٠٤٤	٠,٣٠٢	٠,٢٢٦
	الدلالة	٠,٩٠١	٠,٣٦٦	٠,٥٠١
	ن	١٢	١٢	١٢
بذل مزيد من الجهد	الارتباط	٠,٢٢٦	٠,٢٢٨	٠,٤٣١
	الدلالة	٠,٥٢٠	٠,٥١٩	٠,٢٠٢
	ن	١١	١١	١١
الفعالية	الارتباط	٠,٠٩٣	٠,١٣٩	٠,٣٢١
	الدلالة	٠,٨٠٠	٠,٧٠٠	٠,٣٥٠
	ن	١١	١١	١١
الرضا	الارتباط	٠,٤١٥	٠,٠٨٨	٠,٠٢٥
	الدلالة	٠,٢٣١	٠,٨١٥	٠,٩٥٠
	ن	١١	١١	١١

جدول رقم (٢٣)

يوضح ارتباطات المتغيرات الموقفية بالقادة بالنسبة لأعضاء هيئة التدريس

سلوكيات القيادة		الجودة الفنية	الوقت	الالتزام
الجاذبية	الارتباط	٠,٢٩٥	٠,٤٠٥	٠,٥٠١
	الدلالة	٠,١٦٣	٠,٣٥٠	٠,٠٠٩
	ن	٣٠	٢٩	٢٧
التأثير المثالى	الارتباط	٠,٤٨٥	٠,١٣٣	٠,٤٠٣
	الدلالة	٠,٠٠٩	٠,٥٠٢	٠,٠٤٤
	ن	٣٠	٢٩	٢٧
الدافعية المستوحاة	الارتباط	٠,٢٥٨	٠,١٤٨	٠,٤١٤
	الدلالة	٠,١٨٦	٠,٤٦٨	٠,٠٣٩
	ن	٣٠	٢٩	٢٧
الاستثارة العقلية	الارتباط	٠,٢٦٢	٠,٥٥٠	٠,٤٢٢
	الدلالة	٠,١٨٣	٠,٠٦٨	٠,٠٣٥
	ن	٣٠	٢٩	٢٧
الاعتبار الفردى	الارتباط	٠,٣٩١	٠,٣٧٧	٠,٥٣٥
	الدلالة	٠,٠٢٨	٠,٠٤٤	٠,٠٠٥
	ن	٣٠	٢٩	٢٧
المكافآت الطارئة	الارتباط	٠,٣٦٠	٠,٢٥٥	٠,٤٨٤
	الدلالة	٠,٠٦٥	٠,٢٠٥	٠,٠١٦
	ن	٢٩	٢٨	٢٧
الإدارة بالاستثناء – الموجبة	الارتباط	٠,٠٩٢	٠,٠٦٨	٠,٠٤٦
	الدلالة	٠,٦٥٠	٠,٧٤١	٠,٨٣١
	ن	٢٩	٢٨	٢٧
الإدارة بالاستثناء – السالبة	الارتباط	٠,٠٦٩	٠,٠٥٥	٠.١٦١
	الدلالة	٠,٧٣١	٠,٧٧١	٠,٤٢٣
	ن	٢٩	٢٩	٢٨
القيادة بدون تدخل	الارتباط	٠,١٧٣	٠,٣١٣	٠,٤٧٦
	الدلالة	٠,٣٧٣	٠,١١٦	٠,٠١٦
	ن	٣٠	٢٩	٢٧
بذل مزيد من الجهد	الارتباط	٠,٢٦٧	٠,٣٢٥	٠,٤٠٥
	الدلالة	٠,١٨٣	٠,١٠٥	٠,٠٤٥
	ن	٢٨	٢٨	٢٦
الفعالية	الارتباط	٠,٢٢٢	٠,٢٦١	٠,٣٩٣
	الدلالة	٠,٢٥٥	٠,١٨٨	٠,٤٤٠
	ن	٣٠	٢٩	٢٧
الرضا	الارتباط	٠,٣٧١	٠,٢٦٥	٠,٤٣١
	الدلالة	٠,٠٦١	٠,١٣٩	٠,٠٣٣
	ن	٢٨	٢٨	٢٧

من الجداول أرقام ٢١ ، ٢٢ ، ٢٣ يمكن استنتاج عدة ملاحظات على النحو التالى :

بالنسبة للعمداء الذين يرون أن سلوك القيادة يميل نحو الاستثارة العقلية يكون لديهم مستوى عال من المشاركة فى القرارات التنظيمية المهمة على الأقل فى الأمور التى تتعلق بالجودة الفنية والوقت والالتزام . كما أن إدراكات العمداء ورؤساء الأقسام وأعضاء هيئة التدريس لمستوى مشاركتهم لا ترتبط ارتباطاً ذا دلالة بإدراكاتهم لنمط القيادة لديهم عدا بعض الاستثناءات المتعلقة بوجود ارتباط ذى دلالة بين مشاركتهم وعنصرى المكافآت الطارئة والإدارة بالاستثناء الموجبة بالنسبة لتوقيت القرار .

خاتمة وتوصيات :

يجب على القادة فى مؤسسات التعليم الجامعى أن ينتبهوا إلى ضرورة تصميم استراتيجيات فعالة للدور الشامل والمتنامى للجامعات ، ويجب أن تشارك جميع المستويات فى التخطيط الاستراتيجى حتى يمكن تحديد وتشكيل الدور التعليمى المتغير المطلوب فى هذه المؤسسات ، فثورة المعرفة المتوفرة بالمكتبات الجامعية وكذلك القدرات الفعلية المتوفرة لدى الهيئات العاملة يجب أن تُستثمر لفائدة جميع أفراد المجتمع داخل الجامعة وخارجها ، ويجب أن يكون عمداء الكليات ورؤساء الأقسام العلمية فى مقدمة المستجيبين لذلك .

إن التوسع فى النظم الجامعية الحديثة سوف يسمح بزيادة التعاون بين الأقسام العلمية فالأقمار الصناعية وشبكات الإنترنت سوف تساعد الجامعات على الوصول إلى قطاعات عريضة من المواطنين ، كما أن قاعات الدراسة ومراكز المؤتمرات ومجال التكنولوجيا بالجامعات سوف تستمر فى التطور لمواجهة قضايا كثيرة ومتنوعة مثل التنمية الاقتصادية والتعليم المستمر والتميز فى التعليم العام وتنمية المصادر البشرية وذوى الاحتياجات الخاصة وقضايا البيئة وغير ذلك

وسوف تزداد الحاجة إلى أنماط من العمداء ورؤساء الأقسام وأعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام العلمية الذين تتوافر لديهم القدرة على مواجهة هذه القضايا .

ولقد تم تنفيذ هذه الدراسة بهدف فهم كيفية إدراك عمداء بعض الكليات الجامعية ورؤساء الأقسام العلمية وأعضاء هيئة التدريس بها للقيادة ، انطلاقاً من أن هذه الفئات تتحمل مسئولية رسالة من نوع فريد تتمثل فى التأثير الذى يتركونه فى عقول وإدراكات أفراد المجتمع الذين يلجأون إليهم فى أمور كثيرة لأخذ الاستشارات والنصائح ، وعلى ذلك فكل عضو من الفئات المشار إليها فى مؤسسات التعليم الجامعى يجب أن يشارك فى هذه الرسالة عن علم ودراية وقناعة معززة بأداء القيادة التحويلية .

وتعد النتائج التى توصلت إليها هذه الدراسة من الأشياء المفيدة فى تنمية المعرفة المتعلقة بأنماط القيادة لدى عمداء الكليات ورؤساء الأقسام وتعزيز العلاقات بين أفراد العديد من المواقع المهمة ؛ حيث أن قاعات الدراسة فى القرن الحادى والعشرين سوف تتضمن القليل من الحواجز والمزيد من التنوع ولن تقتصر زيادة التنوع على إعادة تشكيل قطاع العمالة ولكنها سوف تشتمل أيضاً على الدور المتنامى للمؤسسات التعليمية بصفة عامة ومؤسسات التعليم العالى بصفة خاصة .

وقد اتضح من خلال هذه الدراسة أن عمداء الكليات كانوا تحويليين فى أنماطهم القيادية وأن إدراكاتهم فى معظم الأحيان تشير إلى أنهم يتصرفون بطرق تسعى إلى نقل وتحويل بيئات العمل للتوفيق بين المثل والطموحات والأهداف الخاصة بهم وبأتباعهم ، كما أوضحت الدراسة أيضاً أن سبل العمداء ورؤساء الأقسام وأعضاء هيئة التدريس فى تحقيق ذلك كانت سلوكيات القيادة التحويلية التى تتمركز حول الاستثارة العقلية التى تركز على مساعدة الآخرين فى إعادة دراسة الافتراضات الحساسة التى تتعلق بعملهم وتقييم إسهاماتهم وتشجيع الحلول الابتكارية للمشكلات ورفض النقد العلنى .

وقد سعت الدراسة أيضًا إلى توضيح كيفية المشاركة التى تحدث فى المواقف الحساسة التى تتطلب اتخاذ قرار فى مؤسسات التعليم الجامعى ، وقد تم اختيار ثلاثة مواقف تم تضمينها أداة الدراسة هى : الجودة الفنية والوقت والالتزام ، وقد اتضح – كما ذُكر من قبل – أن العمداء ورؤساء الأقسام وأعضاء هيئة التدريس كانوا ديمقراطيين من حيث نمط القيادة الذى يتبعونه فى المواقف التى تتطلب قرارات حساسة انطلاقًا من قناعة مؤداها أن إحدى المسؤوليات الرئيسة التى تقع على عاتقهم تتركز فى تنمية الهيئة العاملة معهم فى الكلية ، وبهذه الطريقة يمكن القول بان هناك احتمالية كبيرة لحدوث مشاركة واسعة وذات مغذى فى القرارات الحاسمة مما يساعد المنظمة على تحقيق مزيد من أهدافها الاستراتيجية .

وقد أوضحت الدراسة أيضا أن رؤساء الأقسام العلمية الذين شملتهم كانوا تحويليين أكثر من كونهم إجرائيين فى أنماطهم القيادية وكان السلوك التحويلى الذى استفادوا منه بدرجة كبيرة هو " الدافعية المستوحاة ، وهذه النتيجة تتفق مع ما ذهب إليه عديد من الباحثين المعاصرين من أن المعلمين الذين يمتلكون القدرة على الاستيحاء يكونون أكثر استعدادا للتعلم " .

لقد أصبح مصطلح " خدمة العميل Customer Service " من المصطلحات المهمة فى مجال التعليم الجامعى فى الوقت الحاضر فى ظل مفاهيم العولمة وانتشارها ومن ثم فقد اصبح من الضرورى انتشار تأثير التعليم الجامعى بحيث يشمل المناطق الحضرية والريفية ، وفى ظل هذا الوضع تصبح الأقسام العلمية مُطالبة بالاهتمام بالتخصصات البينية وإزالة الحواجز ، وقد أوضحت الدراسة أن رؤساء الأقسام الذين شملتهم والذين يمارسون سلوكيات خاصة بالقيادة التحويلية يعملون على تحقيق رسالة مؤسساتهم وإعلاء قيمتها .

واستناداً إلى نتـائج هـذه الدراسـة بشـقيها النظـرى والميدانـى يمكـن التوصية بما يلى :

١- ضرورة تطوير دراسة استطلاعية داخل الجامعات المصرية بصفة عامة لتحديد أنماط القيادة الموجودة فى الوقت الحالى ومدى الحاجة إلى إعداد قيادات قـادرة على مواجهة التغيرات التى تحدث فى مجال التعليم الجامعى فى عصر العولمـة وما بعد الحداثة .

٢- إجراء مقارنات بين أنماط القيادة فى الأقسام العلمية المختلفة بمؤسسات التعليـم الجامعى لتحديد مستويات الانسجام فى الرؤى والأهداف التنظيميـة المشـتركة والعمل على تطوير هذا الانسجام فى ظل نظريات القيادة الحديثة .

٣- دراسة ممارسات القيادة على المستوى المحلى والدولى التى تتميز بالنجاح فـى توزيع المشاركة فى اتخاذ القرارات وتحقيق الأهداف الاستراتيجية فى مؤسسـات التعليم الجامعى والاستفادة منها فى تطوير أنماط القيادة بالجامعات المصرية .

٤- تصميم برنامج لتنمية القيادة فى مؤسسات التعليم الجامعى بحيث يتضمن منـهجًا تكنولوجيًـا يـأخذ فـى الاعتبـار أفضـل الممارسـات للقيـادة التحويليـة والقيادة الإجرائية .

٥- إجراء مزيد من الدراسات عن تأثير العولمة على التطـور التنظيمـى وفعاليـة القيادة وتدريب أعضاء هيئة التدريس والاهتمام بالبرامج التى تساعد على تحديـد وجذب وتنمية القادة فى مؤسسات التعليم الجامعى الحكومى والخاص .

المـــــراجع

١- جميـل أحمـد توفيـق (٢٠٠٠) . إدارة الأعمـال : مدخـل وظيفـي ، القـاهرة ، الدار الجامعية .

٢- جوزيف جابلونسكى (١٩٩٦) . إدارة الجودة الشاملة : الجزء الثانى تطبيق إدارة الجـودة الشاملة نظرة عامة ، ترجمة عبدالفتاح النعمانى ، القاهرة ، مركـز الخـبرات المهنيـة للإدارة .

٣- خوان كارلوس تيدسكو (ديسمبر ١٩٩٧) . التغيير التربوى من منظور صنـاع القـرار ، مجلة مستقبليات ، المجلد ٢٧ ، العدد ٤ .

٤- طه الحاج إلياس (١٩٨٤) . الإدارة التربوية والقيادة : مفاهيمها – وظائفها – نظرياتـها ، عمان ، مكتبة الأقصى .

٥- علي محمد منصور (١٩٩٩) . مبادئ الإدارة (أسس ومفاهيم) ، القاهرة ، مجموعة النيـل العربية .

٦- مالكوم سكيلبيك وهيلين كونيل (سبتمبر ١٩٩٨) . إدارة وتمويل التعليم العـالى ، مجلـة مستقبليات ، المجلد ٢٨ ، العدد ٣ .

٧- محمـد فريـد الصحـن وآخـرون (٢٠٠٠) . مبـادئ الإدارة ، القـاهرة ، الدار الجامعية .

٨- محمد منير مرسى (١٩٨٩) . الإدارة التعليمية : أصولها وتطبيقاتها ، القاهرة ، عالم الكتب

9- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1990). " Developing Transformation Leadership : 1992 and Beyond" , Journal of European Industrial Training , 14.

10- Bass, B. M. (1985). Leadership and Performance Beyond Expectations, New York, The Free Press.

11- Bass , B. M. , & Avolio , B. J. (1993) "Transformational Leadership : A Response to Critics" in M. M. Cheners & R. Ayman (Eds) . Leadership Theory and Research : Perspective and Directions , San Diego, Academic Press.

12- Beaven, M. H. (1989, June). Leadership, Charisma, Personality and Power. Paper Presented at the Annual Meeting of the National Women's Studies Association, Towson, MD.

13- Begley, P. T. (Ed.) (1999). Values and Educational Leadership, New York, State University of New York Press, 1999.

14- Bleedorn, B. D. (1983, February). Leadership and Some Related Propositions: A Response to the Ideas of James MacGregor Burns, Paper Presented at the Education Division of the World Future Society Conference, Dallas TX.

15- Brown, J. (1998). "Leadership for School Improvement", Emergency Librarian, 20 (3) .

16- Burns, G. M. (1978). Leadership, New York, Harper & Row.

17- Clatworthy, F. J. (1982, October). Toward a New Paradigm in Staff Development: Transformational Leadership, Paper Presented at The National Conference of the Staff Development Council, Detroit, MI.
18- Crow, G. M. & Glascock, C. H. (1995). "Transformational Leadership: Attractions of Women and Minority Recruits to the Principalship", Journal of School Leadership, 5(4).
19- Donald, J. S. (1998). Management Practices Employed in Selected New York Public School Districts, Unpublished Dissertation, New York, State University of New York.
20- Fisher, J. L. (1994). " Reflections on Transformational Leadership" , Educational Record, 75 (3).
21- Gronn, P. (1996). "From Transactions to Transformations: A New World Order in the Study of Leadership", Educational Management and Administration, 24 (1).
22- Hallinger, p . (1992) . " The Evolving Role of American Principals : From Managerial to Instructional , To Transformational Leaders" , Journal of Educational Administration, 30 (3).
23- Hargrove, R. (1995). Masterful Coaching, San Diego: Pfeiffer & Co.
24- Jane, N. B. (1999). Implementing Technology in Higher Education: The Leadership Role and Perspectives of the Chief Information Officer, Unpublished Dissertation, Columbia, Teachers College.
25- Joseph, J. R. (1999). A Descriptive Study of Principal Leadership Style and Social System Variables of School Climate Through the Perceptions of Elementary School Teachers, Unpublished Dissertation, Los Angeles, University of California.
26- Kinlaw, D. C. (1989) Coaching for Commitment: Managerial Strategies for Obtaining Superior Performance, San Diego, C A: University Associates.
27- Komives, S. R. (1991). "Gender Differences in the Relationship of Hall Directors' Transformational and Transactional Leadership and Achieving Styles", Journal of College Student Development 32 (2).
28- Leithwood, K., Tomlinson, D., & Genge, M. (1996) . " Transformational School Leadership". In Leithwood , K., Chapman, J., Corson, D. Hallinger , p & Hart, A .(Eds), International Handlook of Educational Leadership and Administration , Dordrecht , The Netherlands : Kluwer Academic Publishers.
29- Leithwood, K. A. (1994). "Leadership for School Restructuring", Educational Administration Quarterly, 30.
30- Leithwood, K. (1999) Changing Leadership for Changing Times, Buckingham, Philadelphia, Open University Press.
31- Maxcy, S. J. (1991). Educational Leadership: A Critical Paragmatic Perspective, New York, Bergin & Garvey.

32- Mendenhall, W. & Beaver, R. J. (1994). Introduction to Probability and Statistics, Los Angeles, Duxbury Press.
33- Ramsden, P. (1998) Learning to Lead in Higher Education, New York, Routledge.
34- Rolls, J. (1994). Leading Organizational Transformation: the Nine Characteristics of Transformational Leaders, Unpublished Dissertation, Cincinnati, OH: The Union Institute.
35- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1986). Pygmalion in the Classroom: Teacher Expectation and Pupils' Intellectual Development, New York, Holt, Rhinehart and Winston.
36- Sagor, R. D. (1992). "Three Principals Who Make a Difference", Educational Leadership, 49(5).
37- Sergiovanni , T.J. (1990). The Principalship: A Reflective Practice Perspective, Toronto, Allyn and Bacon.
38- Sergiovanni, T. J. (1996). Leadership for the Schoolhouse: How is it Different. Why it is Important?, San Francisco, Jossey-Bass.
39- Tichy, N. M & Devanna, M. A. (1986). The Transformational Leader, New York, John Wiley.
40- Yukl, G. (1994). Leadership in Organizations (3rd ed.), Englewood Cliffs, Prentice-Hall.
41- Washut, T. H. (1999). Strategic Leadership in University Wellness. Programs, Unpublished Dissertation, U.S.A, the University of Montana.

دور المشاركة الشعبية فى تمويل التعليم المصرى
((إشكاليات الواقع وسيناريوهات المستقبل))



د. نبيل عبد الخالق متولي *

القسم الأول
الإطار العام للدراسة

مقدمة :

يتوقف نجاح العملية التعليمية على عدة عوامل ، من بينها المعلم ، والمنهج ، والإدارة المدرسية ، والتجهيزات التعليمية .. إلخ ، ولنجاح هذه العوامل وتحقيق فاعليتها ، لا بد من توفير المصادر المادية اللازمة لتمويل التعليم والانفاق على جميع العناصر السابقة وغيرها من مكونات العملية التعليمية .

وثمة اهتمام متصاعد فى عالمنا المعاصر بتوفير مصادر متجددة لتمويل التعليم ، وبخاصة من حيث تعزيز دور المشاركة الشعبية ، ففى (كندا) " فإن مسئولية التعليم مسئولية محلية وليست حكومية ، كما أن الإنفاق على التعليم ليس كاملاً على كل الفئات ، ولكن يزداد على الفئات الخاصة " (Jefferson:1989) ، أما فى الولايات المتحدة الأمريكية ، فقد أثبتت إحدى الدراسات " أن ٩٠% من المدارس الحكومية ، تتلقى تبرعات ومساعدات من جهات مختلفة ، تقدمها شركات خاصة بنسبة ٥٠ % ، أو عن طريق حملات تنظمها بعض الهيئات والأفراد بنسبة ٢٠ % ، أو عن طريق المنح والهبات والمبيعات الخاصة " (Owen, 1998) .

---

* مدرس أصول التربية بكلية التربية بالسويس ، جامعة قناة السويس .

أما فى (كوريا الجنوبية) فإن تمويل التعليم يتم عن طريق أربعة مصادر رئيسية ، هى الحكومة المركزية ، والحكومات المحلية ، والآباء ، وبعض الأموال الموقوفة للتعليم (وهى عبارة عن مال موقوف لتأمين نفقات التعليم يتم إدارته وإنشاؤه من قبل المدارس الخاصة) (Ministry of Education Republic of Korea; 1993) ، وفى (اليابان) فإن الإنفاق على التعليم يتم من خلال الحكومات المحلية بنسبة ٥٣,٧ % ، والحكومة المركزية فى طوكيو بنسبة ٢٨,٧ % ، والقطاع الخاص بما فى ذلك أولياء الأمور بنسبة ١٧,٦ % (إبراهيم ، وآخرون : ١٩٨٩) .

وتعد عملية تمويل التعليم والإنفاق عليه فى مجتمعنا ، من الموضوعات التى باتت تشغل المسئولين عن النظام المجتمعى ككل ، وعن النظام التعليمى على وجه الخصوص ، سواء كانوا مخططين اقتصاديين أو كانوا تربويين ، وذلك لمجموعة من الأسباب .. من بينها :

- الطلب الاجتماعى المتزايد على التعليم من قبل كافة شرائح المجتمع وفئاته المختلفة ، وذلك لكافة مراحل التعليم وكل أنواعه ، فعلى سبيل المثال بلغ عدد طلاب التعليم العام فى مصر فى العام الدراسى ١٩٩٠/٨٩ ١١,٠٠٠.٠٠٠ طالباً ، بينما ارتفع هذا العدد إلى ١٢,٤٧٢,٤٥٠ فى العام الدراسى ١٩٩٩/٩٨ ، أى بزيادة نحو ١,٥ مليون تلميذ فى أقل من عشر سنوات (وزارة التربية والتعليم : ١٩٩٩/٩٨) .
- الارتفاع الملحوظ فى تكلفة إعداد طالب اليوم عن تكلفة إعداده بالامس ، حيث وصلت على سبيل المثال تكلفة إعداد تلميذ المرحلة الابتدائية إلى ١٩١ جنيه فى العام الدراسى ١٩٩٣/٩٢ ، وتكلفة إعداد تلميذ المرحلة الاعدادية إلى ٢٢٥ جنيه ، بينما وصلت تكلفة إعداد تلميذ المرحلة الثانوية العامة إلى ٤٤٩,٤ جنيه لنفس العام (وزارة التربية والتعليم : ١٩٩٣/٩٢) ، وهذا الارتفاع يرجع إلى إدخال علوم جديدة ، وبخاصة علوم الحاسوب وتكنولوجيا

التعليم ، بالإضافة إلى التجديدات التى شهدتها المدارس فى مجال التجهيزات التعليمية .

- دخول القطاع الخاص المجال التعليمى بشكل قوى ومؤثر ، حتى صار الآن منافساً قوياً للقطاع الحكومى فى التعليم ، وقد بلغت مشاركة هذا القطاع فى مدارس التعليم العام للعام الدراسى ١٩٩٦/٩٥ بـ ٧٠ % للمرحلة الابتدائية ، و ١٠ % للمرحلة الإعدادية ، و ٢٢% للمرحلة الثانوية (وزارة التربية والتعليم : ١٩٩٦/٩٥) ، الأمر الذى يتطلب من المسئولين عن التعليم مواجهة هذا الأمر بواقعية شديدة ، والبحث عن مصادر جديدة لتمويل التعليم الحكومى ، حتى يتواكب مع ما يقدمه القطاع الخاص من امكانيات تعليمية جديدة .

ولأن الدولة تنظر إلى التعليم " كقضية أمن قومى " ، لهذا فإن السياسية التعليمية الجديدة " عمدت إلى إحداث طفرة غير مسبوقة للاعتمادات المالية المخصصة فى ميزانية التعليم ، كما أنه فى إطار التعاون الدولى الرسمي سمحت الدولة بمساهمة المؤسسات الإقليمية والدولية فى تمويل بعض المشروعات التعليمية المحلية " (وزارة التربية والتعليم : ١٩٩٥) .

ومن خلال استقراء موازنات التعليم فى مصر خلال العقد الأخير ، نلحظ ارتفاعاً ملموساً فيها عاماً بعد آخر ، فعلى سبيل المثال زادت موازنة التعليم للعام المالى ١٩٩٥/٩٤م بنسبة ١١٨% عن موازنة العام الدراسى ١٩٩١/٩٠ ، حتى أن نصيب التعليم بالنسبة للإنفاق العام وصل هو الآخر إلى ١٤,٣ % لعام ١٩٩٥/٩٤ ، بينما لم يتعد ٩,٢٣% من الموازنة العامة للدولة للعام المالى ١٩٩١/٩٠ (وزارة التربية والتعليم : ١٩٩٥) ، وعلى الرغم من هذه الزيادة الملموسة فى موازنات التعليم ، إلا أنها لا تكفى ، ولا تلبى متطلبات النهضة التعليمية الشاملة التى تريد الدولة احداثها فى البنية التعليمية ، الأمر الذى يدعونا

إلى البحث عن مصادر بديلة لتمويل التعليم خارج النطاق الحكومى ، المثقل بأعباء متعددة .

ومن هنا تتأكد أهمية البحث عن دور فاعل للمشاركة الشعبية فى تمويل التعليم المصرى ، تنطلق من الواقع المصرى بصفة خاصة ، ولا ضير من الاطلاع على بعض الخبرات والتجارب الأجنبية فى هذا المجال ، ثم العودة إلى الواقع المصرى لإيجاد صيغة تفعيلية لدور المشاركة الشعبية فى تمويل التعليم .

*** أدبيات المشاركة الشعبية فى تمويل التعليم :**

تعكس القراءة فى موضوع المشاركة الشعبية لتمويل التعليم اهتماماً واضحاً ، سواء على المستوى المصرى ، أو العربى ، أو على المستوى العالمى ، وفيما يلى عرضاً لعدد من الدراسات التى شغلت بقضية تمويل التعليم بعامة ، وقضية تفعيل دور المشاركة الشعبية فى هذا المجال .

أولاً : الدراسات العربية :

١- دراسة : (حلمى : ١٩٧٠)

استهدفت هذه الدراسة فى جانب منها ، الإجابة عن أحد التساؤلات الرئيسية فيها ، والذى يبحث عن مدى إسهام الهيئات المحلية والجمعيات والأفراد فى تمويل التعليم الابتدائى فى الفترة من أوائل القرن التاسع عشر وحتى عام ١٩٥٢ ، وخلصت هذه الدراسة إلى عدة نتائج ، كان من بينها :

- انفراد الدولة بتمويل التعليم الابتدائى ، فى الوقت الذى تتزاحم فيه المطالب الاجتماعية عليه ، وترتفع تكلفته .
- ضرورة البحث عن مصادر جديدة لتمويل التعليم ، يمكن تخصيص جزء منها للتعليم الابتدائى مستفيدين من رغبة الأفراد فى الإقبال عليه والإلحاح فى طلبه .

٢- دراسة : (العراقى : ١٩٩٠)

استهدفت هذه الدراسة فى أحد جوانبها ، البحث عن مصادر أخرى لتمويل التعليم الأزهرى فى ضوء بعض الخبرات الدولية ، ولاسيما الشعبية منها، وقد توصلت هذه الدراسة إلى مجموعة من النتائج والمقترحات من بينها :

- أن الهيئات والتبرعات التى تقدم للتعليم الأزهرى ، يرجع إليها الفضل فى بقاء هذا النوع من التعليم واستدامته..
- اقترحت الدراسة : دعوة الأهالى للإسهام فى تشييد المبانى المدرسية والإسهام فى تمويل التعليم ، وتشجيع المؤسسات الانتاجية الموجودة فى البيئة على تخصيص نسبة من أرباحها لصالح التعليم الأزهرى .

٣- دراسة (المركز القوى للبحوث التربوية : ١٩٩١)

استهدفت هذه الدراسة التوصل إلى بعض البدائل المقترحة لتدبير التمويل اللازم لمرحلة التعليم الأساسى حتى عام ٢٠٠٠ ، ولقد توصلت هذه الدراسة إلى مجموعة من النتائج من بينها :

- أن تمويل التعليم الأساسى فى مصر يواجه مشكلات تمويلية ضخمة تتطلب من الجميع (حكومى ، وأهلى) أن تتضافر جهودهم لتدبير المصادر التمويلية اللازمة لهذا النوع من التعليم ، وترشيد كفاءة استخدامها .

٤- دراسة (محمد : ١٩٩٣)

استهدفت هذه الدراسة البحث عن مصادر جديدة لتمويل التعليم قبل الجامعى فى مصر، من خلال الاستفادة من مجموعة من الخبرات العالمية فى هذا المجال ، ولقد توصلت هذه الدراسة إلى وضع نموذج مقترح لتنويع مصادر التمويل ، يتكون من ثلاثة عناصر أساسية هى : الفروض والتوقعات المواكبة للنموذج ، السياق المجتمعى المتوقع للنموذج ، والسياق التعليمى المتوقع للنموذج ، ومن الفروض التى قام عليها هذا النموذج ، أن يتطور أسلوب المشاركة الشعبية من مجرد دفع

التبرعات والهبات إلى إيجابية أكثر وفاعلية أقدر ، لزيـــادة دور القطـــاع الشـــعبى والأهلى فى الحياة الاقتصادية والسياسية بعامة ، وفى مجال تمويل التعليم بخاصة.

٥- دراسة (بيومى : ١٩٩٧)

استهدفت هذه الدراسة البحث عن سياسات تنويع مصادر التمويل العام فـــى كل من الولايات المتحدة الأمريكية وزيمبابوى ، وإمكانية الإفادة منها فى مصـــر ، ولقد توصلت هذه الدراسة إلى مجموعة من النتائج ، من أهمها :

- ضعف مستوى الإنفاق الجارى على الطالب المصرى لمرحلة قبـــل التعليـــم الجامعى ، فهو يصل إلى ١٣٠ دولاراً فقط ، بينما هو لدى مجموعـــة الـــدول النامية ٦٠٠ دولار ، وحوالى ٦٠٠٠ دولار فى الولايات المتحدة الأمريكية .
- إن تمويل التعليم فى مصر مازال يقع على عاتق الحكومة وحدها ، ومن ثـــم فإنه مع تزايد الطلب الاجتماعى على التعليم عاماً بعد آخر ، ســـيصبح مـــن الصعب استمرار الحكومة وحدها فى ميدان تمويل التعليم ، ومن ثـــم يصبـــح الأمر ملحاً فى البحث عن صيغ جديدة لتمويل التعليم فى مصر ، مـــن بينـــها المشاركة الشعبية فى هذا المجال :

٦- دراسة (حلمى : ١٩٩٧)

استهدفت هذه الدراسة التركيز على اسهامات القطاع الخـــاص فـــى تمويـــل التعليم فى مصر ، ولقد توصلت إلى مجموعة من النتائج من بينها :

- مشاركة القطاع الخاص القطاع الحكومى فـــى كافـــة مراحـــل التعليـــم قبـــل الجامعى ، وإن اختلفت نسبة المشاركة فى كل مرحلة فهى على سبيل المثـــال عام (١٩٩٦) وصل مجموع مدارس القطاع الخاص فى المرحلـــة الابتدائيـــة ٣,١٩% ، ٧,١٤% للمرحلة الإعدادية ، و ٢٨% للمرحلة الثانوية .

٧- دراسة (العولقى : ١٩٩٨)

استهدفت هذه الدراسة البحث عن مصادر جديدة وبدائل مقترحة لتمويل التعليم فى دول الخليج العربى ، ولقد توصلت لمجموعة من النتائج من بينها :

- أن هناك توجهاً عالمياً للبحث عن مصادر وموارد جديدة لتمويل التعليم .
- أن هناك توجهاً عالمياً لدى الحكومات النامية لإتاحة الفرصة للقطاع الخاص والشعبى فى إنشاء وتمويل المدارس .

٨- دراسة (عكاشة : ١٩٩٩)

من بين أهداف هذه الدراسة ، البحث عن سبل تنمية الموارد المتاحة لتنمية مشاريع البحث العلمى ، سواء من جانب الدولة ، أو القطاع الخاص ، أو التمويل الأجنبى ، ولقد توصلت هذه الدراسة إلى بعض النتائج من أهمها :

- تنويع مصادر تمويل البحث العلمى فى المنطقة العربية عن طريق المؤسسات الأهلية ، واستخدام ريع الأوقاف ، والزكاة فى دعم مشاريع البحث العلمى .
- إنشاء صندوق أو (محفظة) للإنماء العلمى العربى تمول من هبات ومنح صناديق التنمية العربية ، والمؤسسات الأجنبية لمساندة جهود البحث العلمى فى المنطقة العربية .

٩- دراسة (زيدان : ٢٠٠٠)

من أهم أهدف هذه الدراسة الاستفادة من خبرات وتجارب بعض الدول الأجنبية لإيجاد صيغة جديدة لتمويل التعليم العام فى مصر .. ولقد توصلت هذه الدراسة لمجموعة من المقترحات من بينها :

- العمل على تشجيع الجهود الذاتية ، بإيقاظ الوعى الوطنى فى صوره التطوعية ، للإسهام فى تمويل التعليم العام ، سواء بالتبرع بالاراضى ، أو إنشاء المبانى والتجهيزات التعليمية .

- الأخذ بنظام القروض الطلابية التى يحصل عليها الطلاب الفقـراء لتخفيف العبء عن الحكومة لتطبيق مبدأ مشاركة الطالب فى جزء من تكاليف تعليمه.

ثانياً : الدراسات الأجنبية :

١٠- دراسة (جفرسون : ١٩٨٩)

تناولت هذه الدراسة نظام تمويل التعليم العام فى كنـدا ، وقـد أوضحـت مجموعة المبادئ المتعلقة بتمويل التعليم نذكر منها :

- أن مسئولية تمويل التعليم فى الولايات الكندية مسئولية محليـة فـى المقـام الأول ، وليست مسئولية مركزية فيدرالية ، وذلك بنص الدستور الكندى لعـام ١٩٨٢.
- أن المساعدات الحكومية الكندية تجاه التعليم العام عـادة مرتبطـة مباشـرة بالمحليات .
- أن الإسهام المباشر للحكومة المركزية (الفيدرالية) لتمويل التعليـم ، تـتركز حول مساعدة أنواع معينة من الفئـات ، كتعليـم المعـاقين ، وتعليـم ذوى الاحتياجات الخاصة .

١١- دراسة (باكيت : ١٩٩١)

استهدفت هذه الدراسة إيجاد صيغة جديدة لتمويل التعليم فى ولاية انتـاريو الكندية من خلال " التعليم وعقد اجتماعى جديد " ، وتتلخص فكرة هذا العقد ، فـى ضرورة التكافل الاجتماعى بين الأغنياء والفقراء فى مجال الانفاق على التعليـم ، ومن أهم مقترحات هذه الدراسة ما يلى :

- ضرورة التفاعل الكامل بين المدارس والمجتمعات المحلية ، بحيـث تكـون المدارس صورة لما يحتاجه المجتمع .
- ضرورة المشاركة الشعبية والأهلية فى تمويل التعليم .

- ترشيد الإنفاق التعليمى على الطلاب الأسوياء ، مع الدعم الكامل للطلاب المعاقين وذوى الاحتياجات الخاصة .

١٢- دراسة (ولاية كلورادو : ١٩٩٥)

استهدفت هذه الدراسة ، وصف مجموعة المنح التى تقدمها ولاية كلورادو الأمريكية للطلاب من خلال " برنامج كلورادو لمساعدة الطلاب " ، وذلك على النخو التالى :

- المنح التى تقدم للطلاب على أساس الحاجة الاقتصادية .
- المنح التى تقدم على أساس الجدارة فى الدراسة أو العمل .
- منح متنوعة .
- منح برنامج كلورادو الدراسية للتمريض .

١٣- دراسة (أووين : ١٩٩٨)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى مساهمة القطاع الخاص فى التعليم العام فى الولايات المتحدة الأمريكية ، وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة ، أن (٩٠%) من مدارس الولايات المتحدة (حسب ما جاء بالعينة) تتلقى تبرعات ومساعدات من جهات مختلفة، كما أظهرت نتائج هذه الدراسة، أن المساعدات والتبرعات التى تتلقاها المدارس ، تقدمها شركات خاصة بنسبة ٥٠ % من جملة التبرعات والمساعدات ، بينما تقدم الحملات السنوية المخصصة لهذا الغرض نحو ٢٠ % من المساعدات ، بينما يقدم اليانصيب والمبيعات الخاصة والمنح والهبات باقى هذه المساعدات .

التعليق على الدراسات السابقة :

أوضحت الدراسات السابقة – سواء العربية أو الاجنبية – الاهتمام المتصاعد بقضية تمويل التعليم ، وذلك ادراكاً لتلك العلاقة الارتباطية بين زيادة الاعتمادات

التمويلية ، وبين ارتفاع مستوى جودة النظم التعليمية ، وهى العلاقة التى أرسى دعائمها مؤسسو علم اقتصاديات التعليم بدءاً من أواسط القرن العشرين .

كذلك فثمة إجماع بين كافة الأدبيات – على الرغم من تباين الظروف المجتمعية والأنظمة المتبعة فى تمويل التعليم – على ضرورة تنوع وتجدد مصادر تمويل التعليم، وتفعيل دور المشاركة الشعبية والقطاع الأهلى وقطاعات العمل والإنتاج فى هذا المجال . وهذا التوجه ظهر جلياً ، ليس فقط فى البلدان الفقيرة ، بل أيضاً فى البلدان الصناعية المتقدمة .

ومن قراءة الأدبيات التى أجريت فى الواقع المصرى بالذات نجد أنها عنيت جميعها بمسألة تنويع مصادر تمويل التعليم ، وإن لم تشر بوضوح إلى الكيفية والآلية التى يتم من خلالها تفعيل المشاركة الشعبية ، ومساهمات القطاع غير الحكومى فى تمويل التعليم، ومن هنا تتواصل الدراسة الراهنة فى الأدبيات السابقة، وتعنى بدراسة الفرص والامكانيات والتوقعات المحتملة فى مجال تفعيل المشاركة الشعبية والأهلية فى تمويل التعليم المصرى .

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها :

من هذا العرض للدراسات السابقة ، وما تضمنته من نتائج تدور فى مجملها حول ضعف دور المشاركة الشعبية فى تمويل التعليم ، وضرورة تحريك هذا الدور ، فإن مشكلة الدراسة الحالية تتمحور فى البحث عن الدور الحالى للمشاركة الشعبية فى تمويل التعليم فى مصر ، كما أنها تحاول البحث فى كيفية تفعيل هذا الدور وتحريكه ، من خلال الاستفادة من مجموعة التجارب والخبرات لبعض الدول المتقدمة والنامية فى هذا المجال ، ومن هذا المنطلق يصبح التساؤل الرئيسى للدراسة الحالية هو :

- كيف يمكن تفعيل دور المشاركة الشعبية فى تمويل التعليم فى مصر فى ضوء بعض التجارب والخبرات العالمية ؟

وتتطلب الإجابة على هذا السؤال الرئيسى الاجابة على التساؤلات الفرعية التالية :

١- ما أهم الاشكاليات التى تواجه المشاركة الشعبية فى مجال تمويل التعليم المصرى ؟

٢- ما الخبرات المحلية والعالمية ، التى يمكن الإفادة منها لتعزيز دور المشاركة الشعبية فى تمويل التعليم ؟

٣- ما الفرص المتاحة التى تحملها سيناريوهات تفعيل دور المشاركة الشعبية لتمويل التعليم فى مصر على مدى العقد الأول من القرن ٢١ ؟

المنهجية العلمية :

للإجابة عن أسئلة الدراسة فثمة أساليب منهجية تتلاءم مع موضوعها وهدفها تستخدمها الدراسة كما يلى :

١- وصف وتحليل الجهود الراهنة للمشاركة الشعبية فى مجال تمويل التعليم فى مصر ، والاستناد فى ذلك لبعض الشواهد التاريخية ، وإلى القوانين التى تعزز هذه المشاركة فى إطار السياسة التعليمية الراهنة .

٢- نقد واقع المشاركة الشعبية والتعرف على اشكالياتها فى واقع مجتمعنا ، ورد هذه الاشكاليات إلى مسبباتها وعواملها ، وهنا تلجأ الدراسة إلى الأسلوب النقدى والملاحظة لشواهد الثقافة المصرية من حيث وضعية قيمة المشاركة ضمن إطار منظومة القيم الاجتماعية الراهنة .

٣- استخدام أسلوب التحليل المقارن وذلك بعرض نماذج التجارب وخبرات عالمية معاصرة عنيت بتفعيل مبدأ وقيمة المشاركة الشعبية ، كرافد من روافد تمويل التعليم ، واختارت الدراسة دولاً نامية ومتقدمة لهذا الغرض .

٤- عمدت الدراسة إلى أسلوب السيناريو وذلك فى محاولة استشراف مستقبل المشاركة الشعبية على مدى المستقبل المنظور فى العقد الأول من القرن

الـ ٢١ ، وهى من نوع السيناريوهات الاستطلاعية التى تكشف عن الاحتمالات الواردة بخصوص الحالة التى سوف تكون عليها المشاركة الشعبية فى تمويل التعليم ، والنصيب الذى يمكن أن تتحمل به فى إطار الموازنة العامة للتعليم والفرص والمخاطر التى تحيط بمسألة تفعيل هذه المشاركة . هذا وقد اختارت الدراسة ثلاثة سيناريوهات محتملة فى مجال تعزيز وتفعيل المشاركة الشعبية لتمويل التعليم فى مصر ، وهى : (العيسوى : ١٩٩٨)

أ - **السيناريو الامتدادى (المرجعى)** : والذى يأتى تعبيراً عن الوضع الراهن للمشاركة وتكرار هذا الوضع وعدم ظهور تغيير يذكر يعتد به فى مجال تفعيل المشاركة .

ب - **سيناريو الإصلاح** : وينطوى على اتخاذ إجراءات جزئية من قبل الدولة فى مجال تمويل التعليم من شأنها أن تحسن الوضع الراهن وتعزز المشاركة من قبل بعض القطاعات كقطاع رجال الأعمال ، وقطاع التعليم الخاص الذى يتيح فرص إقامة مشروعات تعليمية لبعض أصحاب رؤوس الأموال بإشراف ومساعدة الدولة .

ج - **السيناريو الشعبى (التآزرى - التكافلى)** : وهذا هو السيناريو المستهدف ، إذ يحتمل أن يصل فيه الوعى بقيمة المشاركة الشعبية ذروته فى مجتمعنا ، إضافة لاتخاذ إجراءات حقيقية فى مجال تنويع الموارد التعليمية ، وبزوغ آليات تنهج نهجاً علمياً ، وتتمكن من تفعيل المشاركة الشعبية فى تمويل التعليم المصرى .

القسم الثانى

دور المشاركة الشعبية فى تمويل التعليم المصرى فى الآونــة الأخــيرة

يتناول هذا القسم ، ثلاثة محاور رئيسـية هــى : لمحــة تاريخيــة لمفــهوم المشاركة الشعبية فى مصر ، ثم الجهود الحاليــة فــى هــذا المجــال ، وأخــيراً الاشكاليات والعقبات التى تواجه المشاركة الشعبية الفاعلة فى تمويل التعليــم فــى مصر .

* لمحة تاريخية :

يرجع تاريخ الجهود الأهلية فى التعليم فى مصر إلى ما قبل دخــول التعليــم الحديث فى عهد محمد على (١٨٠٥-١٨٤٠) ، وتمثلت تلك الجــهود فــى فتــح الكتاتيب الأهلية ، والتعليم بالأزهر الشريف. والملاحظ لطبيعة العمل الاجتمــاعى فى التعليم فى القرن التاسع عشر، كان من خلال جمعيات أهليــة طوعيــة مثــل " جمعية معهد مصر " ، و " الجمعية الجغرافية " ، و "جمعية المعارف " ، وكلــها نشأت كاستجابة طبيعية للنهضة الثقافية والعلمية التى شهدتها البلاد نتيجــة دخــول التعليم الحديث ، ونتيجة لحركة البعثات التعليمية للخارج " (قنديل : ١٩٩٤) .

ومع دخول الإنجليز مصر عام ١٨٨٢م " بدأت الحركة الوطنية تتخــذ مــن التعليم ساحة تدير عليها معاركها ، فكان كبار المتعلمين يعطون دروساً مسائية فــى مواقع عدة ، والأغنياء يتبرعون لإنشاء معاهد تعليم بلغت ذروتها بإنشاء الجامعــة المصرية الأهلية (١٩٠٨) ، كما ظهرت الجمعيات الخيرية لتعــبير عــن تنــافس المسلمين والمسيحيين على العمل الخيرى لصالح مصر ، فنشأة الجمعية الخيريــة الإسلامية ، وجمعية المساعى المشكورة ، وجمعية العروة الوثقى ، وكان نصيــب التعليم فى أنشطة هذه الجمعيات هو نصيب الأسد " (على : ١٩٩٦) .

وبعد صدور دستور ١٩٢٣ الذى كفل للمصريين حرية تشكيل الجمعيات الخاصة ، فإننا نجد أن الفترة ما بين صدور الدستور وحتى عام ١٩٥٢ ، شهدت اهتماماً متزايداً من جانب الجهود غير الحكومية (الأهلية) بأمور التعليم ، وزيادة المد الأهلى نحو قضاياه ، الأمر الذى دفع الدولة إلى إصدار القانون رقم ٤٠ لسنة ١٩٣٤ لتتمكن من فرض سيطرتها على التعليم الحر ، الذى تقوم به تلك الجمعيات ، وبمقتضى هذا التشريع حددت الشروط الخاصة بفتح المدارس وتعيين المعلمين ، ومطابقة مناهج المدارس التابعة للجمعيات لمناهج وزارة المعارف العمومية (فرج : ١٩٧٦) .

وبعد قيام ثورة ١٩٥٢ وحتى عام ١٩٧٧ (عودة التعددية الحزبية) ، شهدت البلاد مجموعة من التغيرات السياسية والاقتصادية والاجتماعية ، التى أثرت بشكل مباشر وغير مباشر على التعليم ، كإلغاء الملكية وإعلان الجمهورية ، وإلغاء التعددية الحزبية ، وحل الأحزاب السياسية ، وقد تمثلت فلسفة الحكم خلال تلك الفترة فى سيطرة الدولة على كافة الأوضاع ، بما فى ذلك السيطرة على كافة الجمعيات الأهلية ، وفرض الرقابة عليها ، الأمر الذى كان له انعكاسه السلبى ، وولد تراجعاً ملحوظاً فى دور الجهود الأهلية فى مجالات العمل الاجتماعى بشكل عام ، والمجال التعليمى بشكل خاص .

وفى عام ١٩٧٧ صدر قانون الأحزاب ، والذى ساهم فى عودة التعددية الحزبية مرة أخرى ، وتوجه الدولة نحو سياسة الانفتاح الاقتصادى والاهتمام بالقطاع الخاص ، وما نتج عنها من تطبيق نظام الخصخصة الاقتصادية ، والتى وصلت ذروتها فى المجال التعليمى بالسماح بإنشاء الجامعات الخاصة. بموجب القانون رقم (١٠١) لسنة ١٩٩٢ (الجريدة الرسمية : ١٩٩٢) . وها هى الساحة التعليمية تشهد أربعة جامعات خاصة ، غير قائمة طويلة من الجامعات الخاصة تنتظر الموافقة من الجهات المسئولة.

*** الجهود الحالية للمشاركة الشعبية فى تمويل التعليم :**

ينظم القانون المصرى الجهود الشعبية المشاركة فى تمويل التعليم بأنها " الجهود الفردية أو الجماعية أو المؤسساتية التى يقوم بها البعض فى مجال التعليم ، سواء بإنشاء المدارس وصيانتها أو تقديم هبات وتبرعات فى مجال دعم التعليم أو فى مجال محو الأمية " (الجريدة الرسمية : ١٩٧٩) . أما القانون رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ فى شأن التعليم قبل الجامعة ، فيحدد فى إحدى مواده " أنه يجوز للمحافظ الإفادة من الجهود الذاتية للمواطنين فى تنفيذ خطة التعليم المحلية ، بعد موافقة وزير التعليم ، ويجوز أن يتضمن ذلك إنشاء صندوق محلى لتمويل التعليم بالجهود الذاتية ، ويسهم الأهالى فى جهود التعليم وإنشاء المدارس ذات الفصل الواحد أو ذات الفصلين فى القرى ، وإقامة المدارس الخاصة وتقديم العمالة الفنية كمساعدة عينية للعمل على إصلاح بعض المرافق التعليمية " (الجريدة الرسمية : ١٩٨١) .

وفى إطار السياسة التعليمية الراهنة ، يحدد المختصون أربعة مصادر رئيسية لتمويل التعليم فى مصر : (غنيمة : ١٩٩٦)

١- الميزانية العامة للدولة .
٢- ميزانية القطاع المحلى .
٣- الأفراد والأسر .
٤- المساعدات الخارجية .

ويصنف البعض الآخر مصادر تمويل التعليم ، إلى ثلاثة مصادر رئيسية هى : (حجى : ١٩٩٢)

١- **التمويل الحكومى** : والذى يأخذ أشكالاً متعددة ، لعل من أهمها التمويل عن طريق الحكومة المركزية .

٢- الجهود الذاتية : وهى تأخذ صوراً متعددة ، من بينها إسهام القطاع الخاص فى التعليم عن طريق فتح مدارس لتخفيف العبء عن مدارس الدولة ، وكذلك التبرعات والهبات التى يقدمها الأفراد القادرين والهيئات ورجال الأعمال بالمال ، أو بالأرض أو بالأجهزة والمعدات التعليمية .

٣- المساعدات الدولية : والتى تأخذ شكل المنح والقروض والمعونات عن طريق بعض الدول أو عن طريق المنظمات الدولية كاليونسيف ، واليونسكو، والبنك الدولى ، وبعض الوكالات الأخرى التى تقدم مساعدات للدول النامية، من بينها وكالة الولايات المتحدة الأمريكية للتنمية الدولية ، وهذه المساعدات لها ما عليها من تحفظات ، لأنها تخدم فى المقام الأول الجهة الممولة أو الدولة صاحبة التبرع أو المنح .

والجدول رقم (١) التالى يوضح المصدر الحكومى فى تمويل التعليم العام فى مصر باعتباره المصدر الرئيسى (UNESCO :1998)

جدول رقم (١)

يوضح نسبة الإنفاق على التعليم العام إلى إجمالى الناتج القومى

فى الفترة (١٩٨١ – ١٩٩٦)

العام	١٩٨١	١٩٨٥	١٩٩٠	١٩٩١	١٩٩٢	١٩٩٣	١٩٩٤	١٩٩٥	١٩٩٦
النسبة	%٥,٧	%٦,٣	%٣,٨	%٤,٧	%٤,٤	%٤,٧	%٤,٧	%٤,٨	%٤,٨

ومن خلال قراءة الجدول السابق ، يتضح أن نسبة الإنفاق على التعليم العام من المصدر الحكومى تأرجحت ما بين ٣,٨ % كحد أدنى ، ٦,٣ % كحد أقصى من إجمالى الناتج القومى ، وهى نسبة تعتبر معقولة لو قورنت بالمتوسط العربى ٥,٥ % ، ومتوسط الدول النامية ٤,٢ % ، ومتوسط الدول الصناعية ٥,٤ % (فرجانى : ١٩٩٧) ، كما أن إجمالى الإنفاق على التعليم العام فى العام الدراسى ١٩٩٥/٩٤ على سبيل المثال ، قد بلغ ما يقرب ٨٠٠٠ مليار جنيه مصرى بنسبة

٥,١٣ % من الناتج المحلى بسعر السوق (المركز القومى للبحوث التربوية : ١٩٩٧) .

إلا أن المشكلة الحقيقية التى تواجه عملية تمويل التعليم العام فى مصر ، هى أن جل الميزانية تتجه إلى المرتبات والأجور نتيجة العمالة الضخمة فى هذا القطع – وهى وحدها تلتهم ما يقرب من ٨٥ % من الإنفاق الجارى (يشمل الإنفاق الجارى البابين الاول والثانى من الميزانية) .

والجدول رقم (٢) التالى يوضح تطور ميزانية التربية والتعليم لمراحل ما قبل التعليم الجامعى (وزارة التربية والتعليم : ١٩٩٥) .

جدول رقم (٢)

يوضح تطور موازنة وزارة التربية والتعليم (التعليم قبل الجامعى)

فى السنوات من (١٩٩١/٩٠ – ١٩٩٦/٩٥)

السنة	الباب الأول	الباب الثانى	الباب الثالث	الباب الرابع	الجملة
١٩٩١/٩٠	١٨١٢٨٥٩٠٠٠	٣٧٩٤٢٧٠٠٠	١٧٢٩١٠٠٠٠	٢١٨٠٩١٠	٢,٢٩٦,٠١٢,٨١٠
١٩٩٢/٩١	٢١١٢٠١١٠٠٠	٣٩٢٨٥٠٠٠	٢١١٩٣٠٠٠	١٢٨٧٨٠٠٠	٢,٧٢٩,٦٦٩,٠٠٠
١٩٩٣/٩٢	٢٥٢٨٠٦٠٠٠	٥٠٣٢٢٥٨٠٠	٥٦٩٩٣٠٠٠٠	١٨٢٧٦٦٣٤	٣,٦١٤,١٠٢,٤٣٤
١٩٩٤/٩٣	٣١٤٦٩٧٢٠٠٠	٧٥٢٩٩٤٠٠٠	٦١٠٧٨١٠٠٠	١٨٥٢١٥٩	٤,٥١٢,٦٠٠,١٥٩
١٩٩٥/٩٤	٣٠٨٣٦٤٦٠٠٠	٩٦٤٥٢٤٠٠	٨١٢٩٣٨٠٠٠	١٨٤٧٩٦٠	٥,٦١٠,٩٨٦,٩٦٠
١٩٩٦/٩٥	٤٧٩٢٤٣٨٠٠٠	١٠٧٧٦٥٠٠٠	١٥٢٤٩٤٠٠٠	٧٥٠٥٤١٠٤٦٠	٦,٧٧٣,١١٢,٤٦٠

- حيث أن الباب الأول يمثل الأجور .
- والباب الثانى : يمثل المصروفات الجارية والتحويلات.
- الباب الثالث : يمثل الاستخدامات الاستثمارية.
- الباب الرابع : يمثل التحويلات الرأسمالية.

ومن استعراض الجدول السابق ، نجد أن البابين الأول والثاني (يعرفان باسم الانفاق الجارى) يلتهمان معظم ميزانية التعليم ، ومن ثم فالأمر يحتاج إلى السير فى اتجاهين ، الأول يتعلق بقضية ترشيد الانفاق فى هذين البابين ، بل وفى كل أبواب ميزانية التعليم ، والاتجاه الثانى هو البحث عن مصادر تمويل جديدة للتعليم خارج النطاق الحكومى الرسمى ، وبخاصة فى القطاع الأهلى والشعبى ، لأنه صار من الواضح ، على الرغم من الزيادة الواضحة فى ميزانية التعليم الحكومية ، أنها لا تفى بتدبير الموارد المالية اللازمة للتعليم ، ومن ثم صارت مسألة تفعيل الجهود الأهلية فى تمويل التعليم أمرا واجبا اتباعه ، ونحن فى أمس الحاجة إليه من أى وقت مضى ، وبخاصة أن لنا خبرة طويلة فى هذا المجال بدأناها فى العصر الحديث منذ عهد محمد على ، كما لا يضيرنا الاستفادة من الخبرات والتجارب المعاصرة لبعض الدول المتقدمة والنامية على حد سواء .

وإذا كان الدستور المصرى الحالى (١٩٧١) ، ينص صراحة على مجانية التعليم فى مراحله المختلفة كحق للمصريين تكفله الدولة ، الأمر الذى ترتب عليه أن أصبح تمويل التعليم والإنفاق عليه مسألة هى فى المقام الأول مسألة حكومية ، وصارت ميزانيته جزءا من الميزانية العامة للدولة ، لكنه فى ظل الطلب الاجتماعى المتزايد على التعليم ، لا تستطيع الدولة وحدها أن تفى بكل أعبائه ومسئولياته ، ومن ثم صارت مسألة ملحة ، ويجب تفعيلها بكل الوسائل والطرق .

وللتغلب على العجز الحاد فى مصادر تمويل التعليم العام فى مصر ، أوصى المجلس القومى للتعليم فى نهاية السبعينيات " بإنشاء صندوق أهلى خاص للتعليم فى كل محافظة على حدة ، يكون موازياً ومعاوناً للاعتمادات الرسمية المخصصة لهذا التعليم ، فى الموازنة العامة للدولة ، وينفق من إيرادات هذا الصندوق على مدارس التعليم العام ، وتتكون موارد هذا الصندوق المقترح من عدة مصادر ، من بينها : (العولقى : ١٩٩٨)

- ما تخصصه كل محافظة للصندوق من أموال صندوق الخدمات بها .
- إصدار طابع بريد خاص بالخدمات التعليمية .
- حصيلة صافى المبالغ الناتجة عن بيع المعروضات المدرسية فى المعارض السنوية التى تنظمها المدارس فى كل محافظة .
- ما تخصصه النقابات المختلفة من إيراداتها للصندوق .
- الجهود الذاتية والتبرعات والهبات والمعونات الوطنية والأجنبية ولقد قامت السيدة سوزان مبارك قرينة السيد رئيس الجمهورية من خلال رئاستها لجمعية التنمية والطفولة بقيادة حملات التبرع لبناء العديد من المدارس التى تشتمل على أحد الوسائل التعليمية والأنشطة التربوية ، وبخاصة بعد زلزال أكتوبر من عام ١٩٩٢ ، وقد تبنت هذه الحملة بناء ١٥٠٠ مدرسة للإسهام فى تخفيف المسئولية عن الدولة . (زيدان : ٢٠٠٠)

وقد أوصى أحد المؤتمرات القومية فى مجال التعليم على " ضرورة تشجيع رجال المال والأعمال على الإسهام فى تمويل التعليم ، سواء من خلال إنشاء مدارس نموذجية على نفقتهم ، أو المساهمة فى توفير التجهيزات اللازمة للمدارس أو تقديم أراضى فضاء للبناء، أو من خلال صندوق قومى للاستثمار فى التعليم يشارك فيه القادرون نظير امتيازات تعليمية لأبنائهم ، أو من خلال تشكيل مجالس أمناء المدارس يكون أعضاؤها من بين القادرين الذين يساهمون فى توفير متطلبات العملية التعليمية على نفقتهم الخاصة ، وكذلك تشجيع إنشاء جمعيات تعاونية تستهدف إنشاء مدارس للتعليم الابتدائى وغيره من المراحل التعليمية ، بحيث يتوافر التمويل من خلال صيغة التعاون بين الأفراد فى القرية أو الحى ، ويتكامل ذلك مع التمويل الحكومى والخاص " . (وزارة التربية والتعليم : ١٩٩٣)

الإشكاليات والعقبات التى تواجه المشاركة الشعبية الفاعلية فى تمويل التعليم :

تواجه المشاركة الشعبية فى مجال تمويل التعليم فى الوقت الحالى مجموعة من الأشكاليات والعقبات ، التى لا بد من صياغة حلول لها ، حتى يمكن تفعيل دور هذه المشاركة ، ومن أهم هذه الاشكاليات ما يلى :

١ - التركيز على التمويل الحكومى :

وقد بدأت هذه الاشكالية مع تولى محمد على حكم مصر سنة ١٨٠٥ " حيث شهدت البلاد ظهور فلسفة جديدة فى الحكم مؤداها أن الدولة هى الكفيل العام لكل أفراد المجتمع " (على : ١٩٩٦) ، وفى ظل هذه الفلسفة ، شهدت مصر ولأول مرة ، كيف أصبحت الدولة هى المسئولة عن التعليم من كل النواحى : المناهج الدراسية ، الامتحانات ، المعلمين ، المدارس ، التمويل .. إلخ ، ومنذ هذا التاريخ اعتمد الناس فى مصر ، على أن الدولة هى المسئول الأول عن تمويل التعليم وتوفير ما يلزمه من مستلزمات تعليمية. إلا أنه ومع دخول الانجليز مصر عام ١٨٨٢ ومحاربتهم للتعليم ، ظهر دور القطاع الخاص والجهود الشعبية والأهلية ، وظهرت الجمعيات الخيرية ، والجمعيات الخاصة التى تنافست من أجل تقديم الخدمة التعليمية للمصريين .

ومع قيام الثورة فى عام ١٩٥٢ بدأت مساحة الجهود الأهلية والخاصة فى التقلص مرة أخرى ، وعادت الجهود الرسمية فى التعليم بعامة وفى تمويله بخاصة ، وخاصة فى الفترة التى أعقبت الثورة ، وحتى منتصف السبعينات التى شهدت عودة سياسة الانفتاح الاقتصادى وعودة الممارسة الحزبية مرة أخرى . ومع زيادة الضغوط الاقتصادية التى تشهدها البلاد فى الآونة الراهنة ، بدأت الدولة مرة أخرى تفسح المجال للقطاع الخاص فى التعليم . الأمر الذى ترتب عليه نشاط ملحوظ لهذا القطاع ، ولا سيما فى مرحلة التعليم العالى والجامعى ، والذى شهد افتتاح أربع جامعات خاصة حتى الآن .

٢ - افتقاد آليات التنظيم والإدارة للجهود الشعبية :

لعل من أهم الاشكاليات التى تواجه عملية المشاركة الشعبية فى تمويل التعليم فى مصر ، هى اشكالية عدم التنسيق والتنظيم لهذه الجهود ، أو ما نطلق عليه عدم وجود آلية إدارية أهلية لتنظيم الجهود المشاركة فى عملية التمويل ، تقوم بالتنسيق مع الجانب الحكومى صاحب النصيب الأكبر ، والمسئول الأول عن التمويل حتى الآن ، ولهذا فإن الجهود الأهلية فى التعليم - حتى الآن - سواء كانت على شكل تبرعات أو هبات مالية أو عينية تقدم من قبل هيئات ومؤسسات أو من قبل أفراد فهى جميعها مبعثرة متناثرة لا يحكمها تنظيم ولا قواعد معينة ، ومن ثم لا يوجد حتى الآن نسبة محددة يمكن أن نعول عليها فى مسألة تمويل التعليم فى مصر .

٣ - السلبية والاتكالية :

وهذه الإشكالية مرتبطة مع الاشكالية الأولى ، حيث أن فلسفة التعليم فى مصر التى تقوم على المركزية جعلت الناس يعتمدون على الحكومة فى كل شىء يتعلق بالتعليم ، وبخاصة فى مجال التمويل ، وقد ترتب على هذا الأمر ظهور السلبية والاتكالية ، ولهذا فإن الملاحظ لميزانية التعليم فى مصر يجد أن جل مصادرها حكومية، الأمر الذى ترتب عليه ضعف الانفاق التعليمى على الطلاب فى جميع المراحل التعليمية ، فعلى سبيل المثال بلغ متوسط الانفاق الجارى على طالب مرحلة التعليم قبل الجامعى فى مصر فى العام الدراسى ١٩٩٥/٩٤ ١٣٠,٦٨ دولاراً فقط ، بينما بلغ هذا المتوسط نحو ٦٠٠ دولار فى الدول النامية ، ونحو ٦٠٠٠ دولار فى الولايات المتحدة الأمريكية (بيومى : ١٩٩٧) .

٤ - ارتفاع نسبة الهدر فى التعليم :

إن إشكالية الهدر فى الإنفاق التعليمى من الاشكاليات التى تهدد النظام التعليمى ككل ، وتهدد قضية المشاركة الأهلية فى تمويل التعليم على وجه

الخصوص ، ذلك لاعتقاد الناس بعدم جدوى المشاركة نتيجة ما يرونه من جوانب هدر فى الانفاق التعليمى ، وفى هذا الصدد يرى (حامد عمار) " أن ما يقتطع من الناتج القومى ويخصص للإنفاق على التعليم يعد نصيباً معقولاً فى جملته .. إلا أن العوائد هى أدنى بكثير من المتوقع ، بدليل المؤشرات المختلفة التى تعبر عن قصور التعليم فى مخرجاته الكمية والكيفية " . (عمار : ١٩٩٥)

ويزيد من حجم الهدف فى الانفاق التعليمى ، ظاهرتا الرسوب والتسرب ، فإذا كان الرسوب هو تعثر الطالب فى الانتقال من صف إلى الصف الأعلى ، فإن التسرب هو انقطاع التلميذ عن الدراسة كلية وعدم العودة إليها ثانية (مرسى : ١٩٩٨) ، فهاتان الظاهرتان الموجدتان فى النظام التعليمى كمزيد من إشكالية الهدر التعليمى بشكل عام ، وينعكس ذلك فى إحجام الأهالى عن المشاركة الجدية فى الانفاق على التعليم .

٥ – تزايد الاتجاه نحو الخصخصة :

حينما بدأت الجهود الشعبية فى تمويل التعليم ، أيام الاحتلال البريطانى ، كانت فى معظمها ، جهود خيرية تطوعية ، لا تبغى من ورائها سوى عمل البر والخير والإحسان ، أما الآن وبعد تزايد الاتجاه نحو خصخصة القطاع العام ، وتحويل منشآته وهيئاته إلى القطاع الخاص ، ينادى البعض بخصخصة التعليم أيضاً ، فيما ظهرت بوادرها فى التعليم الجامعى كما سبق القول . ومما لا شك فيه أن خصخصة التعليم ، وتحول المشاركة الأهلية والشعبية فيه إلى الاستثمار والربحية فقط ، قد يدفع بنا هذا التوجه إلى إيجاد نوع من عدم تكافؤ الفرص التعليمية ، التى سوف تتجه بالضرورة إلى صالح الأغنياء ، كما أنها سوف تهدد مبدأ مجانية التعليم الذى مازال أحد المبادئ الهامة التى أقرها دستور البلاد الصادر فى عام ١٩٧١ .

٦ - الدروس الخصوصية :

قد يرى البعض أن ثمة لا علاقة بين الدروس الخصوصية وبين إحجام الناس عن المشاركة الشعبية فى تمويل التعليم ، إلا أن المدقق فى هذه القضية يجد أن ثمة علاقة وطيدة بين هذين الأمرين ، لأنه بسبب الدروس الخصوصية يقتطع جزء كبير من ميزانية الأسر المصرية ، توجه إلى هذا الغرض ، وعلى أية حال فإن الدروس الخصوصية ، صارت فى الأونة الأخيرة ظاهرة مرضية تمس كل البيوت المصرية. ولعل من بين أسباب احجام الكثير عن المشاركة الإيجابية فى تمويل التعليم ، من باب الهبة أو التبرع أو التنازل ، يرجع إلى الضغوط الاقتصادية الواقعة عليهم والناتجة عن المصاريف الباهظة التى توجه إلى الدروس الخصوصية * ، فكيف نطالب الناس بالتبرع لنظام هو فى الأصل يستولى على جزء كبير من دخولهم .

وهكذا فثمة صعوبات واشكاليات عديدة تعترض طريق المشاركة الشعبية عن أداء دور فاعل ومؤثر فى تمويل التعليم المصرى ، والسؤال المطروح ، هل تغنينا تجارب وخبرات الآخرين فى العثور على آليات وصيغ لتفعيل المشاركة الشعبية فى تمويل التعليم المصرى ، ولعل هذا ينقلنا إلى القسم الثالث فيما يلى :

---

* من بين الدراسات التى تناولت ظاهرة الدروس الخصوصية وانعكاساتها على النظام التعليمى :

- محمد خليفة بركات (وآخرون) بحث الدروس الخصوصية ، القاهرة ، وزارة التربية والتعليم ، ١٩٦١.
- ابراهيم محمد الشافعى (وآخرون) الدروس الخصوصية ، القاهرة ، وزارة التربية والتعليم ، كلية التربية ، سنة ١٩٧٠ .
- إسماعيل محمد دياب ، ظاهرة الدروس الخصوصية كأحد معوقات التحول الديمقراطى للتعليم فى مصر ، القاهرة ، دار الثقافة للطباعة والنشر ، (د.ت) .
- سعيد إسماعيل على ، منحة التعليم فى مصر ، كتاب الأهالى ، القاهرة ، ١٩٨٦ .

القسم الثالث

بعض الخبرات المعاصرة لتعزيز المشاركة الشعبية فى تمويل التعليم

* الخبرة الكورية :

تعتمد كوريا الجنوبية على أربعة مصادر رئيسية لتمويل التعليم بها ، هى : الحكومة المركزية ، الحكومات المحلية ، الآباء ، وبعض الأموال الموقوفة للتعليم (Ministry of Education , Republic of Korea, 1993) ، وعلى هذا الأساس فإن هناك عددا من المصادر غير الحكومية تساهم بشكل كبير فى تمويل التعليم فى كوريا الجنوبية من بينها : (رشاد : ١٩٩٧)

- الضريبة التعليمية : والتى بدأ العمل بها اعتباراً من عام ١٩٨٢ ، وذلك بهدف التوسع فى إنشاء المدارس الابتدائية والمتوسطة والعليا ، وكذلك لدعم رواتب المعلمين ، كما تذهب نسبة ٣٠% من ضريبة المبيعات إلى حساب التعليم .
- القطاع الخاص : يلعب هذا القطاع دورا كبيرا فى قضية التعليم ، وهو يشارك بنسبة لا بأس بها فى إنشاء المدارس وإدارتها ، فقد وصلت على سبيل المثال المدارس والجامعات الخاصة فى عام ١٩٨٨ على النحو التالى : (إبراهيم ، وآخرون : ١٩٨٩)

- المرحلة الابتدائية ١,٥ % - المرحلة الاعدادية ٣٥ %
- المرحلة الثانوية ٥٠ % - المرحلة الجامعية ٧٣,٤ %

ومن قراءة هذه النسب ، نلحظ أن المرحلة الابتدائية ، هى أقل المراحل التعليمية التى يشارك فيها القطاع الخاص الكورى ، حيث تصل نسبة المشاركة فيها ١,٥% فقط ، الأمر الذى يعنى تمسك الدولة فى كوريا الجنوبية بتقديم تعليم

موحد لتلاميذها فى هذه المرحلة التعليمية الهامة التى تشكل وجدان وثقافة الأمة الكورية ، كما نلاحظ أن نسبة مشاركة القطاع الخاص ترتفع كلما ارتفعنا إلى أعلى فى المراحل التعليمية ، حيث تصل قمتها فى المرحلة الجامعية بـ ٧٣,٤ % .

كما تشير بعض المصادر الأخرى إلى أن الإنفاق الحكومى على التعليم لا يزيد عن ٣٥% من التكلفة الإجمالية للتعليم بكوريا الجنوبية (Yoo: 1989) وتأتى النسبة الباقية من خلال الحكومات المحلية ، والآباء . الأمر الذى جعل من قضية تمويل التعليم والانفاق عليه ، قضية ليست حكومية فقط ، بل هى قضية مجتمعية يسهم الدور الأهلى والشعبى بنسبة كبيرة فيها .

* الخبرة الأمريكية :

يشجع النظام الاقتصادى الحر فى الولايات المتحدة الأمريكية القائم على الرأسمالية ، والاقتصاد المنفتح ، البحث عن مصادر متنوعة ومتعددة لتمويل التعليم ، ولهذا " فإن خطة الحكومة الفيدرالية لتمويل التعليم ، تهدف إلى إيجاد روح التنافس بين الولايات ، لتوفير مصادر متعددة لتمويل التعليم، تعتمد فى مجملها على الجهود والمشاركات الأهلية " (بيومى : ١٩٩٧) .

وفيما يلى أهم الإسهامات الأهلية فى تمويل التعليم فى الولايات المتحدة الأمريكية :

- التمويل الكامل من قبل حكومات الولايات : ويتلخص هذا النظام ، " فى أن حكومات الولايات تحدد مستويات الإنفاق للتلميذ الواحد ، ومن ثم تمول الإدارات التعليمية فى ضوء ذلك ، وعلى حكومة الولاية أن تستكمل أى نقص فى الإدارات التعليمية التى تقع فى دائرتها بفرض الضرائب للإنفاق على المتطلبات والحاجات التعليمية ، وتبنى هذا الاتجاه فى تمويل التعليم ، حكومات ولايات كل من كاليفورنيا ، وواشنطن ، ونيومكسيكو ، وفرجينيا " .

- الضرائب التعليمية : " وهى ضريبة تعليمية تفرضها حكومات الولايات على مواطنيها لتتمكن من الانفاق على التعليم ، هذا بالإضافة إلى أنواع أخرى من الضرائب التى تخصص حكومات الولايات جزءا منها لتمويل التعليم ، مثل ضريبة الملكية ، وضريبة الدخل، وضريبة المبيعات العامة ، والضرائب العقارية .. وغيرها ، وهى جميعها تسهم بنحو ٨٥% من احتياجات تمويل التعليم العام " (Kurin, 1988)

- منح سندات الدعم التعليمية : وهى عبارة " عن أوراق نقدية لا تستخدم إلا للأغراض التعليمية ، تعطى لأولياء الامور من الطبقة المتوسطة أو الفقيرة ، بغرض مساعدتهم فى تعليم أبنائهم واختيار نوع التعليم الملائم سواء العام أو الخاص أو الدينى ، وذلك بهدف تحقيق تكافؤ الفرص والمساواة ، وتحقيق العدالة الاجتماعية بين طبقات الشعب " (Clilly,:1992) .

- المؤسسات الوقفية : هناك أكثر من اثنتين وعشرين مؤسسة وقفية خيرية فى الولايات المتحدة الأمريكية ، تسهم فى مجالات الحياة المختلفة ، ومن ضمنها قطاع التعليم ، ويتجه معظم هذه المساهمات إلى التعليم العالى ، إلا أن التعليم العام له أيضاً نصيب فى ذلك ، وقد ذكرت مديرة إحدى المؤسسات الوقفية ، بأن خمسين مليار دولار تقدم سنوياً للمؤسسات الخاصة ، ١٦% منها تأتى من المؤسسات الوقفية ، والـ ٨٤% المتبقية تأتى من الأفراد (Neill, : 1983) وقد نجحت المؤسسات الوقفية المدرسية فى تحقيق أهدافها ، نتيجة استقلاليتها ، واستخدام مواردها المالية فيما يخدم الطلاب والمدرسين والمجتمع المحلى ، مما حفز المانحين على التبرع ، وشيوع هذا النوع من المؤسسات وانتشارها فى ربوع الولايات المتحدة الأمريكية ، الأمر الذى جعل من اسهامات هذه المؤسسات الخيرية دوراً بالغ الأثر فى تمويل أنشطة وبرامج التعليم هناك . (العولقى : ١٩٩٨)

- برنامج " بيبسى التحدى " : وتقوم بهذا البرنامج شركة بيبسى كولا العالميـــة ، ويتلخص هذا البرنامج بتخصيص معلم (متطوع) لكل طالب للمراجعة العلمية فى حدود ثلاث أو أربعة مرات شهرياً ، وقد ساهم هذا البرنامج على استكمال أعداد كبيرة من الطلاب – الذين يعيشون فـى بيئـات مليئـة بالمشـكلات – دراستهم الثانوية ، ومن النتائج التى حققها هذا البرنامج مشاركة الآباء المعلمين المتطوعين فى مواصلة التعليم لأبنائهم ، وقد تم تطبيق هذا البرنامج على بعض المدارس فى المدن الأمريكية مثل المدرسة العليا فى مدينة ديترويت ، ومدرسة ينكستون العليا فى مدينة دلاس . (العولقى : ١٩٨٨)

وخلاصة الخبرة الأمريكية في هذا المجال ، أنها تباينت من تمويـل كـامل للتعليم من قبل حكومات بعض الولايات ، إلى مساهمات من قبل الأهالى تمثلت فى صورة ضرائب تعليمية، ومؤسسات وقفية خيرية تقوم بإنشاء المـدارس والانفـاق عليها ، وهذه الجهود إن كانت تدل على شىء ، فإنما تدل على مدى وعى الشـعب الأمريكى بأهمية التعليم ودوره فى التقدم والنمو ، وبأهمية المساندة الشـعبية لـهذا القطاع ، الذى هو من أسباب تقدم أمريكا وقيادتها للعالم فى الوقت الراهن .

* الخبرة الكندية :

يحكم تمويل التعليم في كندا مجموعة من الأسـس التالية : (Jefferson,:1989)

- أن مسئولية التعليم فى الولايات الكندية مسئولية محليـة وليست مسـئولية فيدرالية كما يحدد ذلك دستور كندا لعام ١٩٨٢.
- أن المساعدات الحكومية الكندية تجاه التعليم العام عادة مرتبطة بالمحليات.
- أن الإسهام المباشر للحكومة الفيدرالية لتمويل التعليم تتركز حـول مسـاعدة أنواع معينة من التعليم كتعليم المعاقين وذوى الاحتياجات الخاصة .

ولهذا تبنت إحدى الولايات الكندية (انتاريو) مشروعاً للتكامل الاجتماعى بين الأغنياء وبين الفقراء من خلال ما يعرف " بعقد اجتماعى جديد (Paquette,:1991) يكفل التفاعل العميق بين المدارس والمجتمعات المحلية ، كما يكفل هذا العقد مجموعة من الحقوق التى بموجبها يتم تعليم كل طوائف المجتمع وعناصره ، واختيار نوع التعليم المناسب لهم .

* الخبرة اليابانية :

يتم تمويل التعليم فى اليابان من خلال المشاركة بين جهات ثلاث ، هى الحكومة القومية ، وحكومات الولايات ، والبلديات ، والقطاع الخاص ، هذا بالإضافة إلى أموال تحصل فى صورة ضرائب ، فعلى سبيل المثال أنفق على التعليم فى عام (١٩٨١) نحو ١٧,٩ بليون ين يابانى ، وهو ما يمثل ١٩,٦% من مجموع الانفاق الحكومى على الخدمات ، كان نصيب الحكومة القومية فى طوكيو ٢٨,٧% والحكومات المحلية ٥٣,٧% ، والقطاع الخاص بما فى ذلك أولياء الأمور ١٧,٦% . (إبراهيم ، وآخرون : ١٩٨٩)

وتساهم المؤسسات والشركات اليابانية فى تحمل جانب كبير فى نفقات التعليم ، كالمؤسسة اليابانية للمنح الدراسية التى تدعمها الحكومة المركزية ، وحكومات الولايات والبلديات ، وهى تقدم منحا دراسية للطلاب ، خاصة المتميزين منهم ، ومن أهم إسهامات هذه المؤسسة أيضاً ، محاولة إيجاد فرص تعليمية متساوية للطلاب للمساهمة فى تنمية الموارد البشرية اللازمة لتقدم المجتمع اليابانى ، وتأخذ هذه المنح فى الغالب شكلاً من أشكال القروض، بعضها بفائدة ، والبعض الآخر بدون ، وهذه الأخيرة تقدم للطلاب المقيدين فى المدارس الثانوية العليا ، ومدارس التدريب الخاص ، وطلاب الجامعات وفى عام ١٩٩٠ كانت الميزانية المخصصة لهذه المنح تقدر بـ ١٧٥ مليون ين يابانى قدمت لحوالى ٤٥٠ ألف طالب (Ministry of Education In Japan, : 1990) .

*** تجربة زيمبابوى :**

على الرغم من حداثة استقلال زيمبابوى مقارنة بكثير من الدول النامية (١٩٨٠) ، إلا أنها تجربة خاصة فى المشاركة الشعبية فى تمويل التعليم ، وتحدد إحدى الدراسات أربعة جهات غير حكومية تشارك الحكومية المركزية فى هرارى العاصمة فى تمويل التعليم فى زيمبابوى على النحو التالى : (بيومى : ١٩٩٧)

١- **المجتمعات المحلية :** وهى تقوم بدور هام فى تمويل التعليم ، ويتمثل هذا الدور على هيئة تقديم عمالة ، وبناء وصيانة الأبنية المدرسية ، بالإضافة إلى المساهمات المالية ، كما تساهم هذه المجتمعات من خلال الوكالات التطوعية بجزء من أموالها وتبرعاتها فى توفير مواد البناء للهيئات التعليمية ، ودفع المصروفات الدراسية للطلاب غير القادرين .

٢- **الكنائس والجماعات التبشيرية :** وكان لها دور واضح فى تمويل التعليم فى زيمبابوى وبخاصة أيام الاحتلال ، ولا يزال هذا الدور قائماً حتى الآن ، من خلال المدارس التى تتبع الكنيسة التى تقدم للطلاب تعليماً بمصروفات رمزية تقريباً .

٣- **مدارس أبناء الخاصة والأثرياء :** وهى مدارس خاصة بأبناء الطبقة الغنية نظراً لارتفاع مصاريفها التعليمية ، ويأتى تمويل هذه المدارس من جانب أولياء الأمور القادرين ، ولا دخل للحكومة المركزية فى ذلك .

٤- **مؤسسات التبرع والوكالات الخيرية :** حيث يتلقى التعليم فى زيمبابوى العديد من التبرعات والمنح من مؤسسات التبرع والوكالات الخيرية ، سواء فى الداخل أو الخارج ، وهى تقدم إلى المدارس بشكل مباشر على هيئة أموال ومواد تدريسية وتعليمية ، أو على شكل غير مباشر يتمثل فى الخبرات والمهارات الإدارية لأشخاص يرسلون إلى مدارس زيمبابوى .

*** التجربة الكينية :**

لجأت كينيا إلى استخدام وسائل متعددة لتمويل التعليم ، تمثلت في نظام (هارامبى) القائم على مساهمات تطوعية تقدمها المجتمعات المحلية ومدارسها ، وإلى قروض ومساعدات من حكومات بلدان أخرى ، ومن منظمات دولية ، وبفضل هذا النظام أنشئت صفوف إضافية في المدارس الرسمية ، وبفضل هذه الجهود والمساهمات الطوعية المحلية أنشئت معاهد للعلوم والتكنولوجيا .

كما استفاد النظام التعليمي الكيني (حكومي وأهلي) بشكل واسع من المعونات المقدمة من البلدان المختلفة والمنظمات الدولية ، ومن مساهمة المنشآت والشركات المحلية والمؤسسات التجارية والصناعية والمجتمعات المحلية والمنظمات التطوعية والمواطنين ، كما أظهر استخدام نظام (هارامبى) فعاليته ، حيث أنه أفاد العديد من المدارس في الحصول على أموال عبر استغلال موارد بيئتها الزراعية والحيوانية والرياضية . (العولقي : ١٩٩٨) .

- خلاصة الخبرات والتجارب المعاصرة :

مما سبق عرضه من خبرات وتجارب معاصرة للمشاركة الشعبية في تمويل التعليم سواء كانت لدول متقدمة ، أم لدول نامية ، يتضح أن ثمة روابط مشتركة بين هذه الخبرات وتلك التجارب ، وإجمالاً يمكن إيجاز أهم ما تضمنته هذه الخبرات والتجارب من ملامح :

* جميع الخبرات بلا استثناء ، سواء التي جاءت من دول متقدمة أم من دول نامية أكدت على أهمية وضرورة عملية المشاركة الشعبية في تمويل التعليم ، وأن جميع الدول كان للتمويل الأهلي والشعبي للتعليم دور أساسي فيها .

* اتخذت عملية المشاركة الشعبية والأهلية في تمويل التعليم ، عدة صور وأشكال ، من بينها :

- مشاركة القطاع الخاص فى إنشاء ودعم المدارس .
- مساهمة المؤسسات والشركات الإنتاجية بجزء من أرباحها فى تمويل التعليم .
- إصدار ضريبة تعليمية يخصص دخلها لدعم وتمويل التعليم .
- تحمل أولياء الأمور بجزء من نفقات تعليم أبنائهم .
- زيادة أو تحريك الرسوم الدراسية .
- قصر الإنفاق الحكومى الكامل على تعليم الفئات ذوى الاحتياجات الخاصة، وترشيده للفئات الأخرى .

وكافة هذه الأشكال تمثل مصادر وموارد متجددة فى تمويل التعليم ، ويتم الانتقاء من بينها، وفقاً للخصوصية الثقافية وفلسفة النظام الاقتصادى القائم بدرجة كبيرة .

ومن تحليل رصيد الخبرة العالمية يتضح أيضاً ، أهمية إيجاد آليات محددة وأنظمة تشريعية يتحدد بموجبها قدر المشاركات والأعباء التى تتحملها المصادر غير الحكومية ، مع إبداء المرونة الواجبة فى عمليات الإنفاق التعليمى طبقاً للأولويات التى تشغل الساسة والقائمين على تخطيط التعليم .

وهكذا أوضح هذا القسم رصيد الخبرة العالمية فى مجال تنويع مصادر تمويل التعليم وتعزيز فرص المشاركة الشعبية على وجه خاص ، وهو ما يلفتنا إلى كيفية تطويع هذه التجارب والخبرات للإفادة منها فى تحسين وتعزيز الدور المنوط بالمشاركة الشعبية لتمويل التعليم فى مجتمعنا فى الوقت الراهن ، وعلى مدى المستقبل المنظور خلال العقد الأول من الألفية الثالثة .. وهذا ينقلنا إلى الجزء الرابع والأخير من الدراسة الحالية ، حول توقعات دور المشاركة الشعبية والفرص المتاحة لتفعيل هذا الدور ، وذلك فى إطار السيناريوهات والمشاهد المستقبلية التالية .

القسم الرابع

سيناريوهات تفعيل دور المشاركة الشعبية في تمويل التعليم

من خلال استعراض الواقع الحالى للمشاركة الشعبية فى تمويل التعليم فى مصر ، ومن خلال قراءة لبعض الخبرات والتجارب العالمية فى هذا الشأن ، تقترح الدراسة الحالية مجموعة من السيناريوهات المستقبلة بغرض تفعيل دور المشاركة الشعبية فى تمويل التعليم فى مصر وذلك على النحو التالى :

١- **السيناريو الامتدادى** : أو ما يمكن أن نطلق عليه (المشاركة العفوية وغير المنظمة فى تمويل التعليم) ، ونقطة البدء فى هذا السيناريو ، تتمثل فى ضعف المشاركة الشعبية ، حيث ترى الكثرة من الجماهير ، أن عملية تمويل التعليم شأن حكومى صرف ، ووظيفة أساسية من وظائف النظام الحاكم ، وأنه إذا كان لجهة ما أن تسهم فى عمليات تمويل التعليم فلتكن الفئة القادرة مادياً من الأثرياء ، وأصحاب المشروعات الخاصة ، فالذهنية المجتمعية ، ما تزال ترفض فلسفة المشاركة ، قد ساعد على ذلك التشدق بمبدأ مجانية التعليم من قبل أنظمة بدءاً من ثورة يوليو ١٩٥٢ ، ثم فترات حكم الرؤساء جمال عبد الناصر ، وأنور السادات ، وحسنى مبارك ، واعتبار مجانية التعليم من المكتسبات الشعبية التى لا ينبغى التفريط فيها .

وهذه الحالة الذهنية سوف تستمر لبعض الوقت ، وتظل روح الاشكالية ورغبة السواد الأعظم فى استمرار مسئولية الدولة بالدرجة الأولى فى عملية التمويل من دون اتخاذ أية إجراءات جماعية فى إطار المؤسسات الشعبية والحزبية والجمعيات غير الحكومية . وفى هذا الاطار أيضاً يغيب إسهام الفئات القادرة فى

عملية تمويل التعليم ، لأنه ليس ثمة آليات واضحة وحريصة تمكنهم من دفع تبرعاتهم بطريقة مطمئنة لمصلحة النظام التعليمي.

وفى هذا السيناريو يظل الإسهام الواضح من خارج التمويل الحكومي ممثلاً في مشاركة القطاع الخاص ، وتمثل نسبته فى وقت بدء السيناريو حوالى (٨%) فقط من جملة الموازنة العامة المخصصة لتمويل التعليم ، وإن كان من الواضح أيضاً تنامي دور هذا القطاع بدخول بعض أصحاب رؤوس الأموال فى افتتاح مدارس وجامعات خاصة جديدة بدافع الربح فى المقام الأول ، وسوف تشجع الدولة هذه المشروعات الخاصة على مدى سنوات العقد الأول من القرن الـ ٢١ ، أملاً فى أن تخفف من العبء الثقيل الذى تقوم بتحمله حالياً ، وربما يصل إجمالى مساهمات القطاع الخاص فى التعليم فى نهاية هذا العقد إلى قرابة ٢٠-٣٠% من إجمالى الموازنة العامة للدولة للتعليم .

كما يوضح هذا السيناريو أن استمرار ضعف المشاركة الشعبية فى تمويل التعليم يأتى مصاحباً لتنامى ظاهرة الدروس الخصوصية فى المجتمع المصرى ، حيث تنفق الأسرة المصرية قرابة (٢٠%) من دخلها على التعليم ، ويسود الشعور لدى الكثير من هذه الأسر، بأنها تنوب عن الحكومة فى دفع جزء من مصروفات التعليم ، ومن ثم فليس هناك مجال لأية مشاركة أخرى تضاف إلى أعباء الأسرة المصرية فى الآونة الراهنة ، خاصة وأن قيمة الجنيه فى انخفاض ، وغلاء المعيشة فى تصاعد مستمر .

ومع قرب نهاية هذا السيناريو ، فثمة مشهد يومى بزيادة نصيب المشاركة الشعبية فى عملية تمويله للتعليم ، حيث يزداد إدراك الأفراد بالارتباط الشرطى بين زيادة الميزانيات المخصصة للانفاق التعليمى ، وبين جودة العملية التعليمية ذاتها ، ومن ثم قد تنشأ صناديق خاصة تتلقى مساهمات الأفراد ينظمها القانون ، وفى ذات الوقت يتم إقرار ضريبة على دخول الأفراد تزداد بزيادة الدخل ويدفعها الأفراد عن

رضاً لشعورهم بالعائد المحقق منها . كما سوف تزداد المدارس التى تشرف عليها الجمعيات غير الحكومية ، ومدارس أخرى تنفق عليها مؤسسات العمل والانتاج لتخريج عمالة فنية ماهرة ، تلتحق بتلك المؤسسات فور تخرجها .

٢ – السيناريو الإصلاحى الجزئى : وهو يمثل بداية الجهود الشعبية المنظمة فى تمويل التعليم ، وفحوى هذا السيناريو أن تنمو المشاركة الشعبية وتصبح أكثر تنظيماً عن فترات سابقة كانت تتسم فيها بالعفوية والعشوائية. وثمة تغير يطرأ على مفهوم المشاركة الشعبية فى مجال تمويل التعليم ، باعتبارها واجباً قومياً يحقق مصلحة الوطن والمواطن ، ومن ثم يتنامى الوعى بقيمتها وضرورتها لجودة التعليم وتحسين مخرجاته .

ولعل التغير الهيكلى والإصلاح الإدارى فى نظام التعليم المصرى ، والاتجاه نحو اللامركزية ، الذى يحدث فى فترة السيناريو ، يكون هو المحرك لتفعيل المشاركة الشعبية، وذلك بإعطاء نصيب أكبر للمحليات فى إدارة وتمويل التعليم ، الأمر الذي يتيح فرصا أوسع للحصول على موارد إضافية تخصص لصالح العملية التعليمية .

وفى هذا السيناريو فمن المرجح أن يتم تخلى الدولة تدريجياً عن الاستئثار بعملية تمويل التعليم ، وسوف يكون اعتمادها أكثر على القطاع الخاص ، وعلى المشاركة المقننة من جانب الأهالى فى تكاليف التعليم الحكومى ، ويعزز هذا الموقف الاتجاه المتوازن للاقتصاد والمجتمع عموماً نحو الخصخصة ، سواء فى قطاع الانتاج أو فى قطاعات الخدمات أيضاً . وسوف يفسر إقبال الأهالى على المشاركة الطوعية فى تحملهم لبعض أعباء العملية التعليمية ، بسبب رغبتهم فى الحصول على خدمة تعليمية حكومية ترقى إلى مستوى ما تقدمه المدارس الخاصة، وهنا فمن المرجح أن يتم التراجع عن مبدأ مجانية التعليم (ولو جزئياً) بطريقة تسمح بالمشاركة الواسعة للأفراد والهيئات فى تمويل التعليم ، وسوف يسبق هذا

تعديل الدستور المصرى بقصر المجانية على التعليم الأساسى فقط باعتبـــاره حقـا تؤديه الدولة تجاه الأفراد .

ويترتب على هذا الوضع الجديد ، ضعف سطوة الدروس الخصوصيـــة ، لأن التعليم الحكومى سوف يقوم بدوره بكفاءة إلى الدرجة التى يستغنى فيها كـثرة مـن التلاميذ عن هذه الدروس الخصوصية. وسوف يـترتب علـى مشـاركة الأهـالى بطريقة مقننة فى مصروفات العملية التعليمية (والتى قد تصل إلى قرابـة ٥٠ %) أن تتم رقابة شعبية فعالة على مجريات العملية التعليمية من خلال مجالس الآبـاء ، والمجالس المحلية والأحزاب والنقابات ، لشعور الجميع بملكيتهم للنظام التعليمـى ، وأنهم أصحاب مصلحة حقيقية فى الارتقاء به .

أحد المشاهد المؤثرة فى هذا السيناريو ، أن يتقـدم أصحـاب المشـروعات الخاصة من رجال الأعمال بتخصيص نسبة من عائدات مشروعاتهم ، يتم توجيهـها لصالح العملية التعليمية ، وذلك أسوة بما هو متبع من قبل المؤسسات الانتاجية فـى كثير من دول العالم المتقدم ، ومن منطلق الحصول على مخرجات راقية المسـتوى من النظام التعليمى ، الأمر الذى يعود بالفائدة على تلك المشروعات الخاصة . ولـن يكون تحصيل تلك المخصصات التى يساهم بها رجال الأعمال متروك هنا للعفويـة والاختيار الشخصى ، بل سوف يتم تقنينها وفق نسب تصاعدية تستقطع من ضريبة الإيراد العام لهذه المشروعات ، وسوف يشرف على تحصيل هذه المخصصـات ، جمعيات رجال الأعمال والمستثمرين ، والأرجح أن يطالب رجال الأعمال بتوجيـه مشاركتهم نحو بناء المدارس ، أو شراء أراضى فضـاء تقـام عليـها المـدارس باعتبارها تمثل أصولاً ثابتة ، مما يبرز مشاركتهم أمام المجتمع بطريقـة ملموسـة وواضحة .

مشهد مؤثر آخر فى هذا السيناريو ، ينطلق من فكرة توجيه جزء من زكـاة المال التى يخرجها المسلمون ، إلى الإنفاق على التعليم ، ويأتى الأخذ بهذه الفكـرة

استجابة لفتوى شرعية تصدر عن دار الافتاء ، ومن المتصور أن يتم بناء على ذلك تخصيص وعاء أو جهاز يتلقى هذه الزكوات لإعادة انفاقها فى الوجهة التى تتناسب مع طبيعة الفتوى الدينية ، ويصاحب ذلك أيضاً ، الدعوة إلى أن يهب الأفراد بعض أموالهم وممتلكاتهم التى تؤول إلى خدمة النظام التعليمى بعد وفاتهم ، وذلك محاولة لتنشيط " فكرة الوقف " والتى شاعت فى مراحل كثيرة من التاريخ الإسلامى .

وفى نهاية هذا السيناريو ، يصبح اتجاه المشاركة الشعبية فى تمويل التعليم متأصلاً لدى أفراد المجتمع المصرى ، بل تتحول تلك المشاركة إلى قيمة اجتماعية واقتصادية ، تتخذ مكانتها البارزة ضمن منظومة قيم المجتمع المصرى الأصيلة .

٣ - **السيناريو الشعبى التآزرى** : أو يمكن تسميته بسيناريو المشاركة الشعبية المنظمة والفاعلة فى تمويل التعليم المصرى ، هو السيناريو المستهدف ، الذى يحل أفكار وآليات تتبع نهجاً علمياً وتفهماً أكبر لمبدأ المشاركة الشعبية فى تمويل التعليم المصرى ، وفى هذا السيناريو تتضافر قوة الشعب وفئاته المختلفة فى الالتفاف حول إزالة الاشكاليات القائمة بسبب نقص الموارد التمويلية ، مثل إشكالية نقص كفاءة المبانى الدراسية ، ونقص التجهيزات التعليمية والمعملية ، وبخاصة التكنولوجيا التعليمية ، ونقص الحوافز الممنوحة للمعلمين . ويتجلى فى هذا السيناريو الطبيعة التكافلية للشعب المصرى المرتبطة بروح التدين الأصيلة لدى المسلمين والمسيحيين على حد سواء ، حيث يتكافل عنصرى الأمة ، من أجل تحقيق الأهداف القومية للتعليم ، والقناعة لدى الجميع بكون قضية تحديث وتطوير التعليم هى قضية أمن قومى وبقاء من أجل المنافسة فى القرن الـ ٢١ .

السمة البارزة فى هذا السيناريو هى نشأة آليات تنهج نهجاً علمياً منظماً للإفادة من جهود المشاركة الشعبية ودفعها نحو مزيد من المشاركة ، وتنشأ هذه الآليات استجابة لتنامى قيمة المشاركة الشعبية عموماً فى المجتمع ، وتزايد المد

الديمقراطى وتفعيل برامج الأحزاب السياسية ، وبزوغ دور فاعل للنقابات المهنية والتنظيمات غير الحكومية ، فى إدارة شئون المجتمع المدنى، ولعل من أبرز تلك الآليات ما يلى :

أ - تحصيل مصروفات دراسية من الأهالى بنسب تتلاءم مع دخولهم.

ب - مساهمات رجال الأعمال من خلال الوعاء الضريبى المنظم لعائدات مشروعاتهم الخاصة .

ج - مساهمات قطاعات الأعمال والخدمات المملوكة للدولة ، وبالذات فى مجال تمويل رياض الأطفال وبرامج تعليم الكبار ومدارس التعليم الفنى .

د - مساهمات البنوك والمؤسسات المالية والمصرفية من خلال إصدار سندات ، وتشجيع الاكتتاب فى المشروعات التعليمية ، وإقامة الجامعات الخاصة .

هـ - إنشاء مصرف إسلامى يتولى تلقى أموال الزكاة والتى يتم توجيهها إلى تمويل التعليم .

و - ترشيد مفهوم المدارس المنتجة ، فى قطاع التعليم الفنى ، وهى المدارس التى تسوق منتجاتها وتوجه عائداتها إلى الموازنة التعليمية .

ومن المتوقع أن يتم فى المشهد الختامى ، تفعيل المشاركة الشعبية بناء على النواتج المتحصلة من الآليات آنفة الذكر ، والتى تعد بمثابة روافد تصب فى الموازنة العامة لتمويل التعليم ، ويظهر عائدها المباشر فى رفع كفاءة العملية التعليمية وتحسين نوعية مخرجاتها. وثمة تغير هيكلى سوف يحدث فى إدارة تمويل التعليم ، نتيجة لزيادة روافد ومصادر التمويل وتنوعها ، وفى مقدمتها مصادر التمويل التى تأتى من المشاركة الشعبية للأفراد ، ولعل أهم جوانب هذا التغير تتضح فى اعتماد اللامركزية كفلسفة فى الإدارة بوجه عام ، وما يترتب على ذلك من نصيب المحليات فى عمليات الإدارة والتمويل والإشراف والرقابة .

المراجـــع :

1- Jefferson, L. Anne, (1989), " Financing Public Education the Canadian Way " In Economic of Education Review, Vol,8, No. 3, pp. 247-249.

2- Owen, P. Micheal, (1998), The State of Private Financial Support for Public Education: A national Survey, Ed. D., Diss., Abst, Int., Vol. 53, No. 12, June, P. 420-A.

3- Ministry of Education, Republic of Korea, Education Development In Korea Session Geneva, 1993, pp. 34-35.

٤- إبراهيم ، سعد الدين : (وآخرون) (١٩٨٩) مستقبل النظام العالمي وتجارب تطوير التعليم ، مشروع مستقبل التعليم فى الوطن العربى ، منتدى الفكر العربى ، الأردن ، عمان ، ص ١٩٨٣ .

٥- وزارة التربية والتعليم ، احصاءات التعليم قبل الجامعى لعام ٩٨/١٩٩٩، الإدارة العامة للمعلومات والحاسب الآلى ، ص ص ٩ – ١١ .

٦- وزارة التربية والتعليم ، كتاب احصاءات التعليم لعام ٩٢/١٩٩٣ ، الإدارة العامة للموازنة ، وزارة التربية والتعليم .

٧- وزارة التربية والتعليم ، احصاءات التعليم قبل الجامعى للعام الدراسى ٩٥/١٩٩٦ الإدارة العامة للمعلومات والحاسب الآلى، وزارة التربية والتعليم.

٨ – وزارة التربية والتعليم ، قطاع الكتب (١٩٩٥) ، انجازات التعليم فى أربعة أعوام ، مطابع روز اليوسف الجديدة ، ص ٢٢٣ .

٩ – المرجع السابق ، ص ٢٢٦ .

١٠- حلمى ، شكرى عباس (١٩٧٠) ، تطور تمويل التعليم الابتدائى فى ج.م.ع ، من أوائل القرن التاسع عشر إلى ١٩٥٢ ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية جامعة عين شمس .

١١- العراقى ، فتحى محمد مصطفى (١٩٩٠) ، تمويل التعليم الأساسى فى مصر رؤية مستقبلية ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية جامعة الأزهر .

١٢- المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية (١٩٩١) ، تمويل التعليم الأساسى فى مصر رؤية مستقبلية ، المركز القومى للبحوث التربوية .

١٣- محمد ، عبد اللطيف محمود (١٩٩٣) ، تنويع مصادر تمويل التعليم (دراسة مقارنة) ، القاهرة ، المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية .

١٤- بيومى ، كمال حسنى (١٩٩٧) ، توجهات سياسات تمويل التعليم العام فى الولايات المتحدة الأمريكية وزيمبابوى وامكانية الافادة فى جمهورية مصر العربية ، مستقبل التربية العربية ، المجلد الثالث ، العددان التاسع والعاشر ، يناير/ أبريل ١٩٩٧ .

١٥- حلمى ، فؤاد أحمد (١٩٩٧) ، صيغ مقترحة لدور القطاع الخاص فى التعليم قبل الجامعى ، القاهرة ، المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية ، شعبة بحوث التخطيط التربوى .

١٦- العولقى ، حسن أبو بكر فريد (١٩٩٨) ، تجارب محلية وعربية ودولية لمصادر وبدائل لتمويل التعليم ، تمويل التعليم وسبل تنميته فى الدول الأعضاء ، مكتب التربية العربى لدول الخليج .

١٧- عكاشة ، سعد الدين أحمد (١٩٩٩) ، تمويل البحث العلمى فى الوطن العربى وسبل تنميته ، دراسة مقدمة للمؤتمر السابع للوزراء المسئولين عن التعليم العالى والبحث العلمى فى الوطن العربى ، ١٧ - ٢١ أبريل ١٩٩٩ ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم .

18- Jefferson, L. Anne, (1989), Op. cit., PP. 247-249.

19- Paquette, J., (1991), " Funding a New Social Conteract In Ontario Education", Economics of Education Review, Vol. 10, No. 1, PP. 45-55.

20- Colorado Commission On Higher Education, (1995), State-Funded Financial Aid Report, Colorado Commission On Higher Education, Denver, P. 20.

21- Owen, P. Micheal, (1998), Op. cit., P. 420.

٢٢- العيسوى ، إبراهيم (١٩٩٨) ، السيناريوهات ، بحث فى مفهوم السيناريو وطرق بنائها فى مشروع مصر ٢٠٢٠ ، أوراق مصر ٢٠٢٠ ، العدد الأول يوليو ١٩٩٨، القاهرة ، المنتدى الثالث ، مكتب الشرق الأوسط ، ص ص ١١ - ٢١ .

٢٣- قنديل ، أمانى (١٩٩٤) ، التاريخ الاجتماعى والسياسى للجمعيات الأهلية فى مصر، من دراسة الجمعيات الأهلية فى مصر ، الأهـرام ، مركـز الدراسـات السياسـية والاستراتيجية ، ص ٥١ .

٢٤- على ، سعيد إسماعيل ، (١٩٩٦) ، سياسية التعليم فى مصـر ، القـاهرة ، عـالم الكتب ، ص ٢٠ .

٢٥- فرج ، عليه على (١٩٧٦) ، التعليم فى مصر بين الجهود الأهليـة والحكوميـة - دراسة فى تاريخ التعليم ، الاسكندرية ، منشأة المعارف بالاسكندرية ، ص ٢٥١ .

٢٦- الجريدة الرسمية (١٩٩٢) ، القانون رقم (١٠١) لسـنة ١٩٩٢ فـى شـأن إنشـاء الجامعات الخاصة بمصر ، العدد (٣٦) مكرر الصادر فى ١٩٩٢/٧/٣٠ .

٢٧- الجريدة الرسمية (١٩٧٩) ، القانون رقم (٤٣) لسنة ١٩٧٩ فى شأن الحكم المحلى، المادة الثانية عشرة ، البندين الثانى والسادس .

٢٨- الجريدة الرسمية (١٩٨١) ، القانون رقم (١٣٩) لسـنة ١٩٨١ ، بـإصدار قـانون التعليم قبل الجامعى العدد رقم (٣٤) ، الصادر فى ١٩٨١/٨/٢٠ ، المـادة (١١) ، البند الثانى .

٢٩- غنيمة ، محمد متولى (١٩٩٦) ، اقتصاديات تعليم الكبار ، القاهرة ، الدار المصرية اللبنانية ، ص ٢٤٣ .

٣٠- حجى ، أحمد اسماعيل (١٩٩٢) ، المعونة الأمريكية للتعليم فى مصر ، القـاهرة ، عالم الكتب ، ص ص ٣٢ - ٣٥ .

31- UNESCO, (1998) Statistical Yearbook, Unesco, Publishing and Bernon Press, p. 492.

٣٢- فرجانى ، نادر (١٩٩٧) ، نحو رؤية مستقبلية للتعليم قبل الجـامعى فـى الوطـن العربى ، اتجاهات الحاضر وبدائل المستقبل ، القاهرة ، مركز المشـكاه للبحـث ، ص ٨ الملاحق .

٣٣- جمهورية مصر العربية ، وزارة التربية والتعليم (١٩٩٥) ، انجازات التعليم فـى ٤ أعوام ، ٩١ - ١٩٩٥ ، ص ٢٢٤ .

٣٤- العولقى ، حسن أبو بكر فريد (١٩٩٨) ، تجارب محلية وعربية ودولية لمصادر وبدائل لتمويل التعليم ، مرجع سابق ، ص ص ١٣١ - ١٣٢ .

٣٥- زيدان ، مراد صالح مراد (٢٠٠٠) ، تمويل التعليم العام فى مصر فى ضوء تجارب بعض الدول المتقدمة ، مرجع سابق ، ص ٢٨٧ .

٣٦- وزارة التربية والتعليم ، المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية (١٩٩٣) ، مجلة التربية والتعليم ، توصيات المؤتمر القومى لتطوير التعليم الابتدائى ، نوفمبر ١٩٩٣ ، العدد السابع ، المجلد الثالث ، يونيو ١٩٩٣ ، ص ص ٧١ - ٧٨ .

٣٧- على ، سعيد اسماعيل ، (١٩٩٦) سياسة التعليم فى مصر، مرجع سابق ، ص ١٩.

٣٨- بيومى ، كمال حسنى (١٩٩٧) ، توجهات سياسة تمويل التعليم العام فى الولايات المتحدة الأمريكية وزيمبابوى وإمكانية الإفادة منها فى جمهورية مصر العربية ، مرجع سابق ، ص ٩٧ .

٣٩- عمار ، حامد (١٩٩٥) ، من همومنا التربوية ، القاهرة ، مكتبة الدار العربية للكتاب ، ص ص ٨٦ - ٨٧ .

٤٠- مرسى ، محمد منير (١٩٩٨) ، تخطيط التعليم واقتصادياته ، القاهرة ، عالم الكتب، ص ص ١٤٥ - ١٥١ .

41- Ministry of Education Republic of Korea, (1993), Op. Cit., pp. 34 - 35.

٤٢- رشاد ، عبد الناصر محمد ، (١٩٩٧) ، التعليم والتنمية الشاملة - دراسة فى النموذج الكورى - سلسلة المراجع التربوية والنفسية ، (الكتاب الأول) ، القاهرة ، دار الفكر العربى ، ص ص ٢١١- ٢١٢ .

٤٣- إبراهيم ، سعد الدين ، وآخرون (١٩٨٩) ، مستقبل النظام العالمى وتجارب تطوير التعليم ، مرجع سابق ، ص ٢٥٨ .

44- Yoo, H., Jin, (1989), " Republic of Korea, In Nevill Potlethwait (Ed.,) The Encyclopedia of Comparative Education and National Systems of Education, Program Press, Oxford, P. 428.

٤٥- بيومى ، كمال حسنى (١٩٩٧) ، توجهات سياسات تمويل التعليم العام فى الولايات المتحدة الأمريكية وزيمبابوى ، مرجع سابق ، ص ص ٦٥ - ٦٦ .

46- Geraint, J., (1993) The Economic of Education. New York, St. Martin's Press, P. 227.

47- Kurin, G. Thomas (1988) World Education Encyclopedia Featson File Publication, New York, P. 377.

48- Chilly, C., (1992), " Prwatizaiton of Education ", Education Economic Survial, New York Routledge, pp. 150-151.

49- Neill, G., (1983), The Local Education. A new Way to Raise Money for Schools, NASSP, Special Report, Reston, Virginia, May, 1983, pp. 5-6.

٥٠- العولقى ، حسن أبو بكر فريد ، تجارب محلية وعربية ودولية لمصادر وبدائل تمويل التعليم ، مرجع سابق ، ص ص ٦٧ - ٦٨ .

٥١- المرجع السابق ، ص ص ٧٠ - ٧١ .

52- Jefferson, L. Anne, Op. Cit., pp. 247-249.

53- Paquette, J., (1991), " Funding a New Social Contract In Ontario Education, Op. Cit., pp. 45-55.

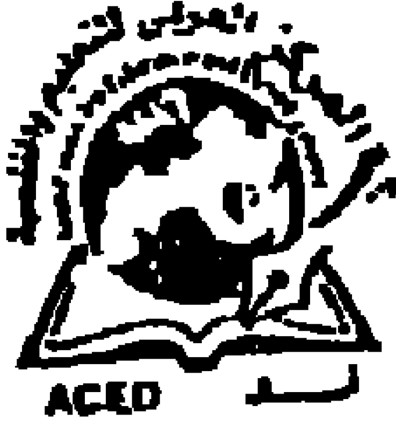
٥٤- إبراهيم ، سعد الدين ، وآخرون (١٩٨٩) ، مرجع سابق ، ص ١٨٣ .

55- Ministry of Education Science and Culture, Development of Education In Japan, 1988-1990, Report for Submission to the 42nd Session of the International Conference, Japan, 1990, pp. 67-70.

٥٦- بيومى ، كمال حسنى (١٩٩٧) ، مرجع سابق ، ص ص ٧٨ - ٧٩ .

٥٧- العولقى ، حسن أبو بكر فريد ، (١٩٩٨) ، مرجع سابق ، ص ٢٠٤ .

التربية الأخلاقية
فى المدرسة الرواقية



د. عادل السكرى *

مقدمـــة :

الرواقية (Stoicism) هي إحدى المدارس الفلسفية الكبرى التي نشأت فـــي إطار الثقافة اليونانية في السنوات الأخيرة من القرن الرابع قبل الميلاد ، وتبعاً لمـــا جرت عليه العادة في ذلك الوقت ، فقد أخذت المدرسة الرواقية اسمها من الـــرواق (Stoa) الذي كان يعلم فيه مؤسسها " زينون " في أثينـــا (-See- Bowen, 1972 (Brubacher, 1947, 593- Castle, 1961, 120 . ويطلق على أتباع تلك المدرسـة اسم " الرواقيين " ، أو " أصحاب الرواق " ، أو " أهـــل المظـــال " كمـــا ســـماهم المسلمون (الشهر ستاني ، ١٩٧٦ ، ١١٧) .

وقد اشتهرت المدرسة الرواقية بآرائها الأخلاقية التي تقوم على التحـــرر مـــن الانفعالات الداخلية ، وعدم المبالاة بالظروف الخارجية ، وعدم التـــأثر بالســـرور أو الحزن ، بالغنى أو الفقر ، بالصحة أو المرض ، لأن الحكيم الرواقي هو الـــذي يعلم أن الخير الأسمى لا يخضع إلا للعقل ، ويعيش حياته على وفاق مع الطبيعـة ، وفي سلام مع العقل ، وتسليم بالقدر الذي يحدد كل شيء في الحياة (انظر : المعجـم الفلسفي لمجمع اللغة العربية ، ١٩٧٩ ، ٩٣ ، كذلك : وهبة ، ١٩٧٩ ، ٢١١) .

---

* مدرس لأصول التربية فى كلية التربية جامعة عين شمس .

موضوع البحث وأهميته :

كانت المدرسة الرواقية من أعظم مدارس الفلسفة أثرا ، وأوسعها انتشارا ، وأكثرها شيوعا في العالم القديم (Monroe, 1928, 273-374) ، وكانت تمثل دائما هيئة ينظمها مبدأ فلسفي ، وكان لها أتباعها الذين كانت لهم شهرتهم على مدى زمن طويل ، كما كان للأحداث التي مرت بها الرواقية في كل فترات حياتها، ما يدل على أن المدرسة الرواقية استطاعت أن تحقق بعض المطالب البشرية العميقة والدائمة (وورنر ، ١٩٨٥ ، ٢٠٦-٢٠٧) . ومن ثم فقد احتل المذهب الرواقي مكانا بالغ الأهمية من تاريخ الإنسانية (بربيه ، ١٩٥٨ ، ١٩-٢٠) .

ورغم ذلك ، فإن المدرسة الرواقية تكاد أن تكون مجهولة عند الباحثين العرب من التربويين وغيرهم ، لأنه إذا كان العرب قد عرفوا سقراط وأفلاطون وأرسطو ، وغيرهم من مشاهير الفلاسفة اليونانيين ، إلا إنهم لم يعرفوا زينون ، وكليانثس ، وكريسيبوس وغيرهم من الفلاسفة الرواقيين ، فلم يكتبوا عنهم إلا قليلاً ، ولم يتعرضوا لهم إلا تلميحا * ، على الرغم من أنهم أصحاب أول مساهمة بارزة في الفلسفة اليونانية من جانب الشرقيين .

ومن هنا ، تظهر الحاجة إلى الكتابة عن المدرسة الرواقية ، والتعرض لفلاسفتها، والكشف عن اتجاهاتها الفلسفية ، واجتهاداتها التربوية ، وخاصة ما يتصل منها بالأخلاق ، التي تمثل حقيقة المدرسة وجوهرها .

وإذا كانت التربية الصحيحة – في جوهرها – تربية أخلاقية ، فإن الوظيفة الأساسية للمربي هي غرس القيم الخلقية في نفوس النشء ، وكلما كان المربي نفسه أكثر إحساسا بالقيم ، كان تأثيره الخلقي على النشء أقوى وأفضل . وهنا

---

* نستثني هنا كتاب الدكتور عثمان أمين " الفلسفة الرواقية " الذي يعد أول بحث من نوعه في اللغة العربية .

تظهر أهمية البحث الأخلاقي في الدراسات الفلسفية والتربوية ، من حيث تضطلع الأخلاق بمهمة المساهمة في إيقاظ الإحساس بالقيم لدى الإنسان ، وتربية المربي نفسه ، حتى يصبح أهلا لتربية النشء (إبراهيم ، ١٩٨٠ ، ١٥) .

تساؤلات البحث :

يحاول هذا البحث أن يجيب عن عدد من التساؤلات التي يمكن الإشارة إليها فيما يلي :

١- متى نشأت المدرسة الرواقية وكيف تطورت ، ومن هم أهم أعلامها ؟
٢- ما الخصائص العامة التي تميز المدرسة الرواقية عن غيرها من المدارس الفلسفية ؟
٣- على أي نحو كان تصنيف الرواقيين للعلوم الفلسفية ، وما موقع دراسة الأخلاق في هذا التصنيف ؟
٤- ما أبرز الجهود الفكرية التي قام بها الرواقيون في مجال التربية الأخلاقية ؟

أهداف البحث :

١- التعرف على المدرسة الرواقية وأبرز أعلامها وأهم خصائصها .
٢- الكشف عن أهم الاتجاهات الفلسفية والتربوية للمدرسة الرواقية وخاصة في مجال الأخلاق .
٣- الكشف عن طبيعة الأخلاق الرواقية في علاقتها بالعلوم الفلسفية التي اعتمدتها المدرسة الرواقية .
٤- إبراز جهود الرواقيين الفكرية والكشف عن إسهاماتهم التربوية ، وخاصة في مجال التربية الأخلاقية .

منهج البحث :

إذا كان من طبيعة المنهج أن يأتي متصلا أوثق اتصال بموضوعـــه ، فــإن المنهج الملائم لدراسة هذا الموضوع الذي يقع في دائرة الدراسات الفلســفية فــي التربية هو منهج التحليل الفلسفي الذي يقوم على أساس دراسة الموضوع دراســة تحليلية شاملة لكافة عناصره التي يتكون منها ، وينقسم إليها ، ويتحدد بــها علــى النحو التالي :

١ - المدرسة الرواقية : نشأتها وتطورها وأعلامها :

كانت نشأة المدرسة الرواقية تعبيرا عن روح العصر ، واستجابة لحاجاتــه . فقد شهد العصر الهلينستي* موجة ضخمة من الاضطرابات السياسية والاجتماعيــة والاقتصادية ، حيث كانت القيم القديمة لدولة المدينة اليونانية، التي دب فيها الوهن، تتداعى تحت وطأة فتوحات الإسكندر الأكبر ، الذي قضى نــهائيا علــى اســتقلال المدن اليونانية . وبعد أن فقد اليونانيون استقلالهم السياسي ، بدأ المواطن اليونــاني يفقد اهتمامه بالسياسة تدريجيا ، لأن أمور مدينته لم تعد بيده ، وأخذ ينكمش بنفــس القدر على ذاته ، ويتجه إلى داخله ، ويشعر بالفراغ الأخلاقي ، الذي تمخض عــن انهيار دولة - المدينة ، في ذلك العصر الذي أصبحت فيه الأخــلاق هــي مركــز الاهتمام الأكبر في الفلسفة ، بعد أن بدأ كل فرد يبحث في نفسه عن القوة الأخلاقيــة التي يجب أن تقوده في الحياة .

وإلى جانب هذا الاهتمام بالإنسان الفرد أخلاقيا ، بعد انهيار نظام دولة المدينة اليونانية المستقلة سياسيا ، فقد تميز العصر الهلينستي حضاريا باصطبــاغ الــروح

---

* وهو العصر الذي اصطلح على تحديد تاريخه بالقرون الثلاثة الســابقة علــى ميــلاد الســيد المسيح . ويشير العصر الهلينستي إلى الفترة التي تبدأ بوفاة الإسكندر الأكبر عام ٣٢٣ ق.م ، وتنتهي بتأسيس الإمبراطورية الرومانية سنة ٣٠ ق. م .

اليونانية بالصبغة الشرقية ، بعد أن رفع الإسكندر الحواجز التي كانت تفصل بين اليونانيين وغيرهم من الأجانب ، بفتوحاته التي مهدت الطريق إلى عصر جديد من التواصل والاتصال والتزاوج والاندماج بين الثقافة اليونانية والثقافة الشرقية ، وكانت الرواقية في جوهرها هي إحدى مظاهر هذا التزاوج والاندماج بين الشرق والغرب ، وكان أشهر أعلامها وممثليها من أصل شرقي .

وقد جرت العادة بين الباحثين المحدثين على التمييز بين ثلاث فترات في تاريخ المدرسة الرواقية ، تعبر عن مراحل تطورها على النحو التالي (أمين ، ١٩٧١، ٤٥ – ٤٦) :

أ – الرواقية القديمة :

وتشير إلى تلك المرحلة التي اقتصر فيها نشاط المدرسة على أثينا في عهد مؤسسها " زينون " ، أي خلال القرن الثالث قبل الميلاد على وجه الخصوص . ومن أبرز أقطاب المدرسة الرواقية في هذه الفترة ، بعد زينون ، تلميذه " كليانتس " الذي خلفه على رأس المدرسة ، ثم " كريسيبوس " تلميذ كليانتس الذي رأس المدرسة من بعده .

أما زينون Zeno (٣٣٦ – ٢٦٤ ق.م) مؤسس المدرسة الرواقية ، وشيخ الرواقيين القدماء ، فقد ولد في مدينة " كتيوم " بجزيرة قبرص ، وكانت مدينة يونانية تعيش في بعض أحيائها عناصر فينيقية ، ومن المحتمل أن يكون زينون فينيقي الأصل (سارتون ، ١٩٩١، ٢٩١) ، ويقال أحيانا أنه مصرى (ديورانت ، ١٩٧٣، ١٧٦) .

وكان أبوه تاجرا من تجار قبرص يختلف إلى أثينا للتجارة ، ويحمل منها أحيانا كتبا للثقافة ، فاشترى في بعض أسفاره كتبا للسقراطيين، فلما قرأها ابنه رغب في الاتصال بأصحابها ، فخرج إلى أثينا حوالي عام ٣١٢ ق.م ، وترك

شئون التجارة ، واتجه إلى الفلسفة ، وأخذ في الاستماع إلى أساتذتها ، والتردد على مدارسها زهاء عشرين عاما ، غير قانع بما عند أستاذ واحد ، وغير مستقر في مدرسة واحدة ، حتى السنوات الأخيرة من القرن الرابع قبل الميلاد ، حيث نصب نفسه معلما للفلسفة في الرواق المنقوش الذي كان فيما مضى منزلا للشعراء والفنانين ، قبل أن يتخذه زينون لنفسه مجلسا مستقلا للتعليم (أمين ، ١٩٧١،٤٧) .

وقد كان زينون معلما عظيما ، يرحب في مدرسته بالفقراء والأغنياء على السواء ، وظل طوال أربعين عاما يعلم تلاميذه ، ويحضهم على الاعتدال في حياتهم ، ويجعل حياته نموذجا لتعاليمه ، حتى أصبحت عبارة " أكثر اعتدالا من زينون " مثلا سائرا في بلاد اليونان .

وظل زينون دائما موضع الاحترام، باعتباره مؤسس المدرسة ، وقد كرمه الأثينيون بإقامة تمثال له من البرونز ، وإهدائه تاجا من الذهب ، كما وافقت الجمعية الأثينية على أن يشيد له قبرا من الأموال العامة (ديورانت ، ١٩٧٣، ١٧٩) .

وقد خلده تلاميذه وأتباعه أكثر من كتبه ومؤلفاته التي لم يبق منها إلا جمل متناثرة ، أو شذرات متفرقة (سارتون ، ١٩٩١ ، ٧٥) .

أما كليانتس Cleanthes (٣٣١ - ٢٣٢ ق.م) ، فقد جاء إلى أثينا من مدينة " أسوس " في إقليم طروادة ، وانضم إلى المدرسة الرواقية دارسا على زينون تسعة عشر عاما ، ثم ترأسها بعد وفاة زينون ، واستمر رئيسا لها حتى وفاته (من ٢٦٤-٢٣٢ ق.م) .

وكان كليانتس مصارعا قبل اشتغاله بالفلسفة ، وكان شديد الفقر، بطئ الفهم ، لكن ذلك لم يصرفه عن طلب المعرفة وتحصيل العلم ، لأنه كان رجلا نادرا من قوة إرادته الذاتية ، وصرامة نظرته الأخلاقية ، وحرارة مشاعره الدينية ، وعلى

الرغم من قوة إيمانه بالمذهب الرواقي وشدة تعصبه لــه ، إلا أن قدرتــه الجدليــة كانت محدودة ، فلم يوفق في مناقشاته مع خصومه ، فتقهقرت المدرسة في أيامــه (كرم ، ١٩٧٠، ٢٢٣) .

ولم يبق من مؤلفات كليانتس ، التي بلغت نحو خمسين كتابا ، إلا مقتطفــات صغيرة ، كان من أهمها أعظم أنشودة دينية في اللغة اليونانية ، وهى " الأنشــودة إلى زيوس " التي لخص فيها أهم مبادئ الطبيعة والأخلاق في الفلســفة الرواقيــة (أمين ، ١٩٧١ ، ٦٢ – ٦٤) .

وقد عادت المدرسة الرواقية إلى الازدهــار فــي عــهد رئيســها الثــالث " كريسيبوس " Chrysippus (٢٨٠ – ٢٠٧ ق.م) الذي رفع من شــأن المدرســة بإشرافه (من سنة ٢٣٢ – ٢٠٧ ق.م) وتعلميه وتأليفه وتنظيمه لعناصر المذهــب الرواقي وتطويره في صورته النهائية . وقد بلغت إضافاته من الكثرة والعمق إلــى الحد الذي قيل فيه أنه " لولا كريسيبوس لما كانت الرواقية " (ســارتون ، ١٩٩١، ٢٩١) ، لأنه بفضل جهوده أصبحت الرواقية فلسفة تامــة مرتبطــة الأجــزاء ، واضحة المعالم (أمين ، ١٩٧١، ٧٥) . وبذلك استحق عن جدارة لقب " المؤسس الثاني " للمدرسة (الموسوعة الفلسفية المختصرة ، د.ت ، ٧٠) .

وكان كريسيبوس معنيا بحسن إدارة المدرســة وانتظــام ســيرها ومتابعــة دروسها، وكان من الأساتذة المجتهدين في التعليم والتأليف ، وقد بلغــت مصنفاتــه أكثر من سبعمائة كتاب ، لم يبق منها إلا شذرات قصيرة (أمين ، ١٩٧١، ٧١) .

ب – الرواقية الوسطى :

وتشير إلى تلك المرحلة التي انتشرت فيها الرواقيــة فــي بــلاد اليونــان وخارجها ، وقد شهدت هذه المرحلة بعض التغيرات الثانوية داخل إطار المدرســة الرواقية خلال القرنين الثاني والأول قبل الميلاد ، حيث عمل كل من : "بانــليتيوس"

وتلميذه " بوزيدونيوس " على إبراز الجوانب الهامة للمذهب الرواقـــي ، وإجــراء بعض التغييرات في تفصيلاته .

أمــا " بانــايتيوس " Panaetius (١٨٥ – ١٠٩ ق.م) المؤســس الحقيقــي للرواقية الوسطى ، فقد ولد بجزيرة." رودس " وتعلم الفلسفة في أثينا على يد أسـتاذه " أنتيبادور" الذي كان على رأس المدرسة الرواقية ، ثم غادر إلى رومــا (حوالــي عام ١٤٤ ق.م) حيث أصبح صديقا للكثيرين من عظماء الرومان ، وكان له تــأثير عميق على العديد منهم . ولما توفى " أنتيبادور " (حوالي عــام ١٢٩ ق.م) عـــاد " بانايتيوس " إلى أثينا ليخلف أستاذه على رأس المدرسة ، فقـــام بتعديــل النظـــام الفلسفي الرواقي ، بحيث يمكن أن يكون دليلا وهاديا للرومان ذوي الاتجاه العملـــي في حياتهم (قرني، د.ت، ٤٠٢)، وقانونا أخلاقيا يتفق كل الاتفاق مـــع تقـــاليدهم ومثلهم العليا (ديورانت ، ١٩٧٣، ٢٠٣) .

وكان " بانايتيوس " بذلك هو الفيلسوف اليوناني الذي انتقلـــت عـــن طريقــه الأفكار الرواقية إلى الأراضي الرومانية التـــي ازدهــرت فيــها ازدهــارا كبــيرا (وورنر ، ١٩٨٥، ٢١١) ، حتى أصبحت الرواقية هي " ضمير روما " (ديورانــت، ١٩٧٣، ٢٠٣) .

وقد عمد " بانايتيوس " إلى تزيين مصنفاته العديدة، التي لم يصلنا منها ســـوى شذرات ، بشيء من الفصاحة والسلاسة . وكان في رواقيته من اللين والعاطفة مـــا بعد بها عن صلابة الرواقية القديمة (أمين ، ١٩٧١ ، ٧٧) .

أما " بوزيدونيوس " Posidonius (١٣٥ – ٥١ ق.م) المؤرخ والفيلســوف السوري الأصل ، فقد ولد في " أباميا " pamea على ضفاف نهر العاصي حوالـــي سنة ١٣٥ ق.م ، وبعد أن قضى عشر سنوات في أثينا يطلب العلم تحـــت إشــراف أستاذه " بانايتيوس " ، طاف اقطارا عديدة قبل أن يستقر بـــه المقـــام فـــي جزيـــرة

" رودس " (سنة ٩٧ ق.م) . وفي سنة ٥١ ق.م وفد على روما وتوفى فيها وله من العمر ٨٤ عاما (سارتون ، ١٩٩١ ، ٧٩) .

كان " بوزيدونيوس " معلما كبيرا ، وعالما مرموقا ، ومحاضرا جذابا حتى عده المعجبون به أعمق فيلسوف في زمانه (سارتون ، ١٩٩١ ، ٥٤) . وقد اشتهر بوزيدونيوس بسعة معارفه ، واتساع أفقه ، وعمق فلسفته ، وغزارة إنتاجه، وكثرة ترحاله ، حتى قيل إن الله خلقه " ليكون دائرة معارف متنقلة " (وورنر ، ١٩٨٥ ، ٢١١) .

وكان " بوزيدونيوس " صديقا لجميع المستنيرين في عصره ، وكان له نفوذ كبير وتأثير عميق ، وعلاقات وثيقة مع كثيرين من عظماء الرومان ، وبفضل تلميذه " شيشرون " Cicaro اكتسبت التعاليم الرواقية مكانة قوية في روما (رسل ، ١٩٨٣ ، ٢١٤) . وكان " بوزيدونيوس " على إدراك وثيق بالمشكلات الفلسفية التي سادت في عصره ، وقد ظل في فلسفته أمينا على وحدة المذهب الرواقي ، ومخلصا في الدفاع عنه ، ولكن مصنفاته ضاعت ، ولم يصلنا منها إلا شذرات .

وقد اقترن تطور الرواقية وانتشارها في حوض البحر المتوسط باسم بوزيدونيوس ، الذي يرجع إليه الفضل أيضا في تطور الفلسفة اليونانية كلها ، وانتقالها من العصر اليوناني إلى العصر السكندري (بلدي ، ١٩٦٢ ، ٨٠) .

ج – الرواقية المتأخرة :

وتشير إلى تلك الفترة التي اتخذت فيها المدرسة الرواقية من مدينة روما مركزا رئيسيا لها ، وامتد تطورها خلال المائتي سنة الأولى من عصر الإمبراطورية الرومانية . ويمثل المدرسة الرواقية في هذه الفترة ثلاث شخصيات متشابهة مع بعضها فلسفيا رغم تفاوت أوضاعها اجتماعيا . وهؤلاء هم : " سينكا " عضو مجلس الشيوخ الروماني ، و " ابكتيتوس " العبد اليوناني ، و " ماركوس

أوريليوس " الإمبراطور الروماني . وكلهم كانوا يسعون إلى نشر تعاليم المدرسة الرواقية ومبادئها الأخلاقية ، ويحرصون على تطبيقها عمليا .

أما " سينكا " Seneca (٤ ق.م – ٦٥ م) ، فكان من الدعاة البارزين للرواقية الرومانية ، وكان ينحدر من أصل أسباني ، فقد ولد في قرطبة قبل أن تنتقل أسرته إلى العيش في روما ، حيث مارس العمل السياسي حتى احتل منصبا وزاريا . ولكن سينكا تعلم الأخلاق الرواقية ، وزهد في متاع الدنيا ، وعاش عيشة الفيلسوف ، فكانت نهايته على يد تلميذه " نيرون " الطاغية الروماني المشهور الذي حكم بإعدام أستاذه وأمره بقتل نفسه بعد اتهامه بالتآمر ضده .

وكانت آراؤه في التربية قريبة من آراء الإغريق ، وكان يعتقد ، بحق ، أن التربية ذات اتصال وثيق بالحياة ، وأن التربية يجب أن تعلم الفرد كيف يعيش الحياة الفاضلة . ومن حكمه المأثورة عنه قوله : " علينا أن نتعلم من أجل الحياة لا من أجل المدرسة " (Lawrence, 1970, 38) .

وكان منهجه في التعليم يقوم على الاتصال الشخصي المباشر بتلاميذه ، ليحملهم على التخلق بالأخلاق الرواقية . وقد حدد سينكا لنفسه ميدان الأخلاق ليكون الميدان الوحيد لآرائه ، وسعى إلى ربط فلسفة الأخلاق ، وهي فلسفة فردية ، بمهام الدولة والمجتمع . وحاول أن يطبق فلسفة الرواقيين الأخلاقية على حكومة الإمبراطورية الرومانية . وكان سينكا يؤكد دائما ما ذهبت إليه المدرسة الرواقية من الدعوة إلى الأخوة بين الناس جميعا .

ولم يبق من مؤلفات سينكا العديدة إلا القليل ، ومن أهمها : " المبادئ الأخلاقية " التي ظلت محفوظة في صورتها الأصلية (يودين ، ١٩٨٥ ، ٢٥٥) .

أما " ابكتيتوس " Epictetus (٥٠ – ١٣٨ م) ، فكان عبداً يونانياً كما يدل على ذلك اسمه ، لأن معنى الاسم هو " الشخص المقتنى " (رسل ، ١٩٨٣ ،

وكان " ابكتيتوس " شغوفا بالفلسفة ومقبلا عليها ، فنهض لتعليم الناس إياها ، وبدأ يقوم بالتدريس في روما ، حتى هاجر منها واستقر به المقام في بلاد اليونان ، فأقام بها مدرسة ، وانصرف إلى تعليم الفلسفة بقلبه وعقله وروحه ، وكان رواقيا في أحاديثه ودروسه كما كان رواقيا في حياته وسلوكه ، وهو في رواقيته يركز اهتمامه على الحرية الداخلية ، والعناية الإلهية ، والأخلاق العملية، والنزعة الإنسانية (الموسوعة الفلسفية المختصرة ، د.ت ، ٢٢) . وكان مذهبه في التعليم يقوم على التعاطف الذي يعني " المشاركة في آلام بعضنا بعضا، لأننا أعضاء في أسرة بشرية واحدة " (توماس ، ١٩٦٤ ، ١٥٩) . فأقبل الناس يستمعون إليه ، ويقصدونه في شأنهم بعد أن علا شأنه ، وعرف المجد دون أن يسعى إليه .

ولم يدون ابكتيتوس آراءه الفلسفية ، ولكن بعض أحاديثه حفظت بفضل تلميذه " أريانوس " Arrrian الذي جمع طرفا من أقوال أستاذه ونشرها بعد وفاته بقليل (أمين ، ١٩٧١ ، ٢٤٣– ٢٤٤) .

أما الإمبراطور " ماركوس أوريليوس " Marcus Aurelius (١٢١–١٨٠م) آخر ممثلي الرواقية المتأخرة ، فقد ولد في روما ، وكانت دراساته الأولى في القانون، وفي البلاغة ، ثم تخلى عنها تدريجيا مفضلا عليها دراسة الفلسفة التي كرس نفسه لها ، في الوقت الذي كان فيه إمبراطورا على روما .

وكان الإمبراطور الفيلسوف يعتنق المذهب الرواقي بصدق وإخلاص ، وكان في رواقيته لينا ميسرا ، ولم يكن متشددا ولا جافيا ، فلم يقبل من الأفكار الرواقية إلا ما يتوافق مع نظرته الإنسانية ، وكان حكيما في قوله وفعله ، فلم يقل ما يخالف الحق، ولم يفعل ما ينافي العدل .

وكان ماركوس أوريليوس على اتفاق مع ابكتيتوس في نظرته العملية للفلسفة، وفي نظرته الدينية إلى الأمور ، وفي انطوائه على وعيه الخاص ونظرته الجوانية

وكان ماركوس أوريليوس على اتفاق مع ابكتيتوس في نظرته العملية للفلسفة، وفي نظرته الدينية إلى الأمور ، وفي انطوائه على وعيه الخاص ونظرته الجوانية إلى ذاته (قرني ، د.ت ، ٤٤٤) . وقد خلف الإمبراطور الفيلسوف مجموعة من التأملات الفلسفية التي سجلها في ساعات الفراغ التي كان يقتنصها من حياة مليئة بالمشاغل ، لتكون له بمثابة الحافز الذي يستثيره ويوقظه وسط أعباء الحكم (الموسوعة الفلسفية المختصرة ، د.ت ، ٣٩٨) . وهو يعبر في هذه التأملات ، التي تعد من روائع الكتب الإنسانية ، عن فلسفته في الدين والأخلاق .

وهكذا ، يمكن القول بأن المدرسة الرواقية ليست من صنع رجل واحد ، وإنما هي جملة نظرات متعددة الينابيع ، وقد تطورت على مر الزمان واصطبغ الكثير من عناصرها بألوان مختلفة ، بعد أن استمرت تضم طلابا وأتباعا ودعاة بارزين طوال تاريخها الممتد لأكثر من خمسة قرون ، ظلت فيها الرواقية أكثر المدارس الفلسفية شيوعا وذيوعا ، ونجاحا وازدهارا . ورغم التغيرات الكبيرة التي طرأت على تعاليمها طوال هذه الفترة ، إلا إنها " كانت مصدرا دائما للحياة الأخلاقية في العالم القديم " (بربيه ، ١٩٥٨ ، ١٩) .

٢ – الخصائص العامة للمدرسة الرواقية :

كانت المدرسة الرواقية بنت عصرها الذي فقد اليونانيون فيه استقلالهم السياسي ، وحريتهم الفردية ، وروحهم القومية ، فانصرفوا عن السياسة إلى الأخلاق ، وتحولت نظرتهم من التأمل الخالص إلى الواقع الفعلي ، ومن التفكير المجرد إلى السلوك العملي ، وأصبحوا ينظرون إلى الناس جميعا بحسبانهم إخوانه ويعتبرون كل إنسان مواطناً عالمياً ، لا تعنيه السياسة التي تحدد واجبات المواطن وحقوقه ، بقدر ما تعنيه الأخلاق التي تعينه على وضع قواعد السلوك الذي يحقق له السعادة والاطمئنان .

أفراد البشرية عامة ، أيا كانت نحلهم وألسنتهم وبلادهم، فالناس جميعا طبيعتهم واحدة ، وأصلهم واحد ، وهم من جهة عقولهم يشتركون في نظام واحد ، وينتسبون إلى إله واحد ، ويؤلفون دولة واحدة ، حدودها الكون كله ، ودستورها قواعد العقل ، وقوانين الطبيعة ، ومبادئ الأخلاق (أمين ، ١٩٦٧ ، ١٥٨) .

ولذلك ، فقد تميز المذهب الرواقي بعدة مسائل رئيسية يمن إجمالها في القضايا الثلاث التالية (بدوي ، ١٩٥٩ ، ١١ – ١٢) :

١- أن الفلسفة الحقيقية هي الفلسفة العملية .

٢- أن الفلسفة العملية هي التي تقوم على العمل المطابق للعقل .

٣- أن العمل المطابق للعقل هو الذي يجري بمقتضى قوانين الطبيعة .

ويظهر من هذه القضايا التي تميز بها المذهب الرواقي ، أن الغاية الحقيقية من الفلسفة عند الرواقيين هي أن تكون فلسفة عملية ، أي فلسفة أخلاقية تحدد الفضائل التي يجب على الإنسان أن يتحلى بها وفقا لقوانين العقل ، وبمقتضى قوانين الطبيعة .

ومعنى هذا أن الفعل الأخلاقي لا يكون صحيحا إلا إذا كان خاضعا لقواعد العقل الذي يحدده ، وموافقا لقوانين الطبيعة التي تسيره . وهذا يؤدي في نهاية الأمر إلى أن تتحول الفلسفة العملية عند الرواقيين إلى فلسفة نظرية تقوم على العلم بقواعد المنطق ، ومعرفة قوانين الطبيعة التي يسير الإنسان بمقتضاها ، وذلك لأن الفعل الأخلاقي لا يتم إلا عن طريق الممارسة والسلوك ، وهذا لا يحدث بعيدا عن النظرية التي يقوم عليها العمل الأخلاقي .

ولكن من المؤكد أن المدرسة الرواقية لم تكن تعبأ بدراسة الفلسفة النظرية المجردة ، لأن الفلسفة الحقيقية عند الرواقيين هي الفلسفة العملية ، كما أكد على ذلك زينون مؤسس المدرسة ، الذي كان يفضل أن يرى هنديا يحرق نفسه ، من أن

يحفظ عن ظهر قلب كل تلك البراهين المؤدية إلى أن آلام الجسد لا أهمية لها (جيجن ، ١٩٧٦ ، ٧٠) .

٣ – تصنيف العلوم الفلسفية في المدرسة الرواقية :

كانت العلوم الفلسفية التي سادت في الحضارة اليونانية ، في عصورها المتأخرة، تنقسم إلى ثلاثة أقسام رئيسية هي ، بحسب الترتيب التاريخي لظهورها ، الطبيعة والأخلاق والمنطق .

– أما علم الطبيعة ، فكان يختص بتقديم صورة جامعة عن العالم ككل بما فيه من كائنات حية وغير حية .

– أما علم الأخلاق ، فكان يختص بتقديم نظام متسق من التعاليم الأخلاقية التي تمكن الفرد من السلوك الصحيح .

أما علم المنطق ، فكان يختص بتقديم طرائق البرهان الفلسفي (الجدل) ، وقواعد العرض الأدبي (الخطابة) .

وعلى الرغم من أن هذا التقسيم الثلاثي للفلسفة يرجع تاريخيا إلى فترة ما قبل زينون مؤسس الرواقية ، إلا إن الرواقيين كانوا هم أول من طبقوه وجعلوه أساسا لتعليم الفلسفة والتأليف فيها (أمين ، ١٩٧١ ، ٨٦) .

وقد اختلف الرواقيون فيما بينهم حول تتابع أقسام الفلسفة الثلاثة ، وعلاقتها فيما بينها على النحو التالي (جيجن ، ١٩٧٦ ، ٣٤ – ٣٥) :

– فمنهم من وضع الفلسفة الطبيعية في البداية ، لأنها أقدم هذه الأقسام تاريخيا من حيث التطور الزمني ، وأسبقها منطقيا من حيث الترتيب . فمن المناسب أن يتحدث المرء عن الكل أولا ، ثم يتحدث بعد ذلك عن الجزئيات ، وعلى الأخص عن الأمور الإنسانية .

- ومنهم من وضع الأخلاق في المقام الأول لأنها لازمة لبلوغ السعادة الإنسانية ، كما أن الفلسفة الطبيعية ليست بذات قيمة إذا لم تسهم في التربية الأخلاقية للإنسان (جيجن ، ١٩٧٦ ، ٣١) الذي يصير أفضل بالفضيلة لا بالطبيعة .
- ومنهم من وضع المنطق في مكان الصدارة ، لأنه الحصن الأمين للعقل الذي يجب أن يكون مسلحا بالمنطق ، قبل أن يتلقى التعاليم الأخلاقية ، ويعرف القوانين الطبيعية ، ويمسك بزمامها في ثبات .

وعلى كل حال ، فقد كانت هذه الأقسام الثلاثة للفلسفة الرواقية متشابكة فيما بينها ، ويتوقف بعضها على بعض ؛ فالطبيعة وقوانينها هي أساس الأخلاق ، والأخلاق هي خضوع العقل لقوانين الطبيعة ، والمنطق هو صورة الطبيعة في العقل ، والعقل في جميع العلوم واحد لا يتبدل ، وإن تعددت مظاهره . وهذه العلوم الفلسفية الثلاثة تشكل في جملتها الحكمة الرواقية التي تشبه الحديقة : الطبيعة أرضها ، والأخلاق ثمارها ، والمنطق سياجها . كما تشبه البيضة : بياضها الطبيعة ، وصفارها الأخلاق ، وقشرتها المنطق . وتشبه كذلك المدينة : الطبيعة سكانها ، والأخلاق دستورها ، والمنطق حصونها (أمين ، ١٩٧١ ، ٨٩) .

وقد أضاف الفيلسوف الرواقي " بوزيدونيوس " إلى هذه التشبيهات تشبيها آخر يؤكد به العلاقة الوثيقة بين أقسام الفلسفة الرواقية ، حين شبه الفلسفة بكائن حي : الطبيعة دمه ولحمه ، والمنطق عظامه وعضلاته ، والأخلاق هي نفسه وروحه (جيجن ، ١٩٧٦ ، ٣٦) .

ومهما يكن الأمر ، فإن الجمهور الأعظم من الرواقيين قد اتبعوا في دراسة الفلسفة ذلك الترتيب الذي اعتمده مؤسس الرواقية الأول " زينون " ، ومؤسسها الثاني " كريسيبوس " ، حيث كانوا يبدأون بدراسة المنطق ، ثم يتبعونها بدراسة الطبيعة ، ثم ينتهون بدراسة الأخلاق .

وسوف نتابع هذا الترتيب في دراستنا للعلوم الفلسفية في المدرسة الرواقية على النحو التالي :

أولا : المنطق الرواقي :

بينما كان أرسطو ينظر إلى المنطق باعتباره أداة للفلسفة ، كان الرواقيون قد أدرجوه في الفلسفة بوصفه أحد أقسامها الثلاثة (Marrou, 1956, 211) ، وجعلوا له مكانة مساوية ، من حيث المبدأ ، للقسمين الآخرين (بلانش ، د.ت ، ١٤٣) .

وتحت اسم المنطق ، أدخل الرواقيون كل المباحث التي تتناول الكلام الداخلي (أي الأفكار) والكلام الخارجي (أي الألفاظ) . ولهذا ، فقد ميزوا في المنطق بين ناحيتين : ناحية الأفكار والتصورات ، وناحية الألفاظ المعبرة عن هذه التصورات . ولذلك ، فقد قسم الرواقيون المنطق إلى قسمين : يختص أحدهما بعلميات التفكير (الجدل) ، ويختص الآخر بقواعد التعبير (الخطابة) .

وهذا التقسيم الثنائي للمنطق الرواقي يفرض علينا الحديث عن طبيعة المعرفة الرواقية ، قبل الخوض في طبيعة المنطق الرواقي .

أ – طبيعة المعرفة الرواقية :

عندما نهض زينون للتعليم في أثينا ، كان عليه أن يقدم عن المسائل التي تشغل بال اليونانيين جواباً شافيا ، وتقريرا واضحا يكون في متناول الناس أجمعين . فكان لا بد له أن يدخل في فلسفته نظرية في المعرفة لا تخرج العلم من عالم الحس ، وتدخل الحقيقة واليقين في عالم المدركات التي يشترك فيها الناس جميعا (أمين ، ١٩٧١ ، ١٠٨) .

ولقد بحث الرواقيون في مصادر المعرفة ودرجاتها والأسس التي تقوم عليها والمعايير التي يتم الرجوع إليها في التمييز بين المعرفة الصحيحة والباطلة .

وعندهم أن المحسوسات هي الأصل في كل معرفة ، لأن النفس الإنسانية عند ميلادها تكون كالصفحة البيضاء قبل أن يرد الإحساس فيطبع عليها " كانطباع نقش الخاتم على الشمع " (بدوي ، ١٩٥٩ ، ١٧) .

وهكذا ترى المدرسة الرواقية أن معطيات الحواس هي نقطة البدء الوحيدة لكل معرفة . أما العقل فوظيفته هي ربط المعاني والأفكار ربطا يتألف منه نظام المفاهيم الكلية التي تقود إلى العلم .

وهناك أربع صور للمعرفة عند الرواقين ، تتفاوت في درجاتها ، وتختلف في مراتبها على النحو التالي (أمين ، ١٩٧١، ٩٩ – ١٠١، أيضا : كرم ، ١٩٧٠، ٢٢٤) :

- التصور : وهو أول درجات المعرفة عند الرواقين ، ويشير إلى صورة الإدراك الحسي كما يدركها الفكر ، ويقصدون به الأثر الذي تحدثه الأشياء الخارجية في النفس ، أي المعرفة الحسية التي تحمل الأفكار الحقيقية التي تمتاز بالقوة والدقة والوضوح ، وتحمل معها الشهادة بحقيقة موضوعها . ويشبه زينون هذه الدرجة من درجات المعرفة باليد المبسوطة .

- التصديق : وهو الدرجة الثانية من درجات المعرفة ، وهذا التصديق يقوم في النفس استجابة للتأثير الخارجي عليها ، ويصدر عنها كلما تصورت فكرة حقيقية . وقد تخطئ النفس في تصديقها وقد تصيب . وهذه الدرجة من درجات المعرفة يشبهها زينون باليد المقبوضة قبضاً خفيفاً .

- الفهم : وهو الدرجة الثالثة من درجات المعرفة ، ويعني إدراك الأمور على وجه يطابق تصورها الصحيح ، ويشبه زينون هذه الدرجة من المعرفة باليد المقبوضة تمام القبض .

- العلم : وهو الدرجة الرابعة والأخيرة من درجات المعرفة . ويقوم العلم على تنظيم المعرفة الحسية ، وجميع الإدراكات الجزئية ، والتأليف بينها في نظام متسق من التصورات الكلية يسمح بإدراك الحقيقة على وجه اليقين . ولذلك كان العلم عند زينون أشبه باليد المقبوضة بقوة ، ومضغوطاً عليها باليد الأخرى .

ومن الواضح أن هذه المراتب المختلفة للمعرفة الرواقية ليست إلا مظهر للجهود المتتالية التي تبذلها النفس من أجل الارتقاء من الجزئي إلى الكلي ، ومن الخاص إلى العام ، ومن الإحساس إلى اليقين .

وقد اختلف الرواقيون فيما بينهم حول معيار الحق الذي يمكن الرجوع إليه في التمييز بين المعارف الصحيحة والمعارف الباطلة (أمين ، ١٩٧١ ، ١٠٢–١٠٣) :

- فمنهم من ذهب إلى أن مَعيار الحق هو " الوضوح " ، بحيث تكون الرؤية الحقيقية للأشياء على نحو لا يملك العقل إلا أن يخضع له .
- ومنهم من ذهب إلى أن معيار الحق هو " العقل الصحيح " الذي يشترك فيه الناس كافة دون تفريق .
- ومنهم من ذهب إلى أن معيار الحق هو " الإحساس" الذي ترجع إليه كل معرفة صحيحة . فالإحساس هو أساس المعرفة وعمادها ومعيارها الطبيعي .

ومهما كان الأمر في طبيعة هذا الخلاف حول معيار الحقيقة ، فقد برهن الرواقيون في نهاية الأمر على إمكان قيام المعرفة الصحيحة ، لأن إنكار هذه المعرفة يمنع الإنسان من السلوك أو العمل الذي هو غاية الفلسفة عندهم .

وهكذا ، نجد أنه حتى في نظرية المعرفة نفسها ، فـإن الأصـل والمعيـار والمرجع الأخير عند الرواقيين هو دائماً الأخلاق أو العمل (بدوي ، ١٩٥٩ ، ٨).

ب – طبيعة المنطق الرواقي :

ذكرنا أن الرواقيين كانوا يعارضون التقسيم الأرسطي للعلوم حينما نظـروا إلى المنطق باعتباره جزءاً حقيقياً من أجزاء الفلسفة ، وليس مجرد أداة لها ، كمـا ذهب أرسطو وأتباعه .

وقد أقبل الرواقيون الأوائل على دراسة المنطق ، وحثوا تلاميذهم على تعلمـه لما له من أهمية في شئون التربية . ولذلك فقد حولوا المنطق كله إلى جدل يختـص بدراسة الحق والباطل ، ويهدف إلى تعريف الحق وتأكيده ، وتأييد الرأي الصحيـح وتحليله .

وكان الرواقيون يقصدون بذلك ترسيخ عقائدهم فـي نفـوس طلابـهم بقـوة لا تتزعـزع ، لأنهم كانوا أهل تربيـة وعمـل ، قبل أن يكونوا أهل علـم ونظر (أمين ، ١٩٧١ ، ١١٧) .

والجدل عند الرواقيين ، بالإضافة إلى أنه ضروري ، هو في ذاتـه فضيلـة عامة تنطوي على فضائل أخري خاصة يتحلى بها الجدلـي المـاهر ، ومنـها : التبصر ، والحيطة ، والرصانة ، والرزانة ، إلى جانب حسـن الحديـث ، وقـوة الحجة ، ووجاهة السؤال ، وإقناع الجواب .

وقد حاول الرواقيون أن يقيموا منطقاً جديداً لا تتعارض فيه المعرفة الحسـية مع المعرفة العقلية ، فبحثوا عن " الحقيقة " في الأمور الواقعية التي يشهدها النـاس في حياتهم وتجربتهم ، وأقروا أن الوجود الحقيقي هو وجود الأفـراد والأشـخاص دون المعاني العامة والكليات المجردة التي ليست ، فـي نظرهـم ، إلا أسـماء لا وجود لها خارج الذهن ، وكان الرواقيون بهذه النظرة إلى الوجـود مـن القـائلين

بالاسمية * ، التي سادت بعدهم في القرون الوسطي مسيحية وإسلامية (أمين ، ١٩٧١، ١١٨-١٢١) .

وينقسم الكلام في المنطق عند الرواقيين إلى ثلاثة أبواب رئيسية (بدوي ، ١٩٥٩ ، ١٩- ٢٢) :

أحدها خاص بالمقولات ، والثاني خاص بالأحكام أو القضايا ، والثالث خاص بالأقيسة . أما المقولات الرواقية ، فهي تنقسم ، بحسب دلالتها على أنحاء التعبير اللغوي ، إلى أربع مقولات ، كل مقولة منها تقوم بتحديد أدق للمقولة التي تسبقها ، والتي تحتويها في داخلها ، وهذه المقولات مرتبة على أساس أن العليا منها تضم ما تحتها ، والتالية تتوقف على السابقة لها .

والمقولة الأولى عند الرواقيين هي " الحامل " التي تشير إلى المادة المنفعلة بلا صفات ، وتأتي بعدها مقولة " الصفة " وهي التي بها تتعين الأشياء ، وتتحدد الفروق التي تميزها من غيرها ، وتتبعها مقولة " الحال " وهي ما يخص الشيء نفسه من أعراض ، ثم مقولة " النسبة " التي تأتي بالإضافة إلى شيء آخر .

أما في باب القضايا ، فإن الرواقيين لم يعنوا إلا بالناحية اللغوية ، ولم يقبلوا غير القضايا ذات الموضوعات الجزئية والشخصية ، ولم يهتموا سوي بالقضايا المركبة الشرطية ، المتصلة منها والمنفصلة ، فالقضية عند الرواقيين هي العبارة الدالة على صدور فعل من فاعل ، ولما كان العالم مؤلف من جزئيات متفاعلة وظواهر مترابطة ، كان أهم القضايا وأولاها بالعناية ، وأصدقها تعبيراً عن

* مصطلح الاسمية Nominalism مأخوذ من اللفظة اللاتينية nomen ومعناها اسم . والاسمية تعني أن المعني الكلي قائم في عقل العارف ولا مقابل له في الخارج من حيث هو كذلك، وأن الكليات هي مجرد أسماء ليس لها معني أكثر من مجموعة الأشياء التي تدل عليها .
راجع : – وهبة ، ١٩٧٩ ، ٢٩ – ٣٠ ، الموسوعة الفلسفية المختصرة ، د.ت ، ٥٢ .

الوجود ، هي القضايا التي تتضمن العلاقة بين شيئين ، أي القضايا المركبة ، التي تعبر عن النسب الحقيقية بين الأشياء (كرم ، ١٩٧٠ ، ٢٢٥) .

وتكمن أهمية أبحاث الرواقيين في باب القضايا ، في وضع إصطلاحات جديدة كان من حظها أن تسود بعد ذلك في المصطلح المنطقي .

أما في باب الأقيسة ، فقد اهتم الرواقيون بالاشتغال بالأقيسة المنطقية لأهميتها في تثقيف الذهن ، وتأكيد الحق . وفي معالجتهم للأقيسة ، وجه الرواقيون كل اهتمامهم إلى الأقيسة الشرطية ، المتصلة منها والمنفصلة ، لأنها ، في نظرهم ، أبسط أنواع الأقيسة ، كما أنها الوحيدة الجديرة باسم القياس بمعناه الدقيق .

هذه هي أهم أبواب الكلام في المنطق عند الرواقيين ، ويمكن القول بصفة عامة أن المنطق الرواقي قد تغلبت عليه الناحية الشكلية ، ولم يكن له من الناحية العلمية إلا قيمة ضئيلة ومتواضعة . أما من الناحية العملية ، فقد كانت دراسة المنطق عند الرواقيين ضرورية لمعرفة الحق ، واكتساب اليقين ، وإثبات الحقيقة ، لأن كل ما يحدث في الكون ، يحدث في رأيهم " وفقاً لضرورة منطقية " (هنترميد، ١٩٦٩ ، ٢٩١) .

ثانياً : الطبيعة الرواقية :

كان الرواقيون ، كما ذكرنا ، مشغولين بالعمل قبل النظر، حتى أنهم في تأملهم للكون ، وتصورهم للطبيعة ، ونظرتهم للعالم ، كانوا مدفوعين إلى وضع قواعد للسلوك (Good, 1960, 51) ، وإقامة نظام للأخلاق ، وتهيئة النفوس للعمل . ولقد حرص الرواقيون على دعوة الناس إلى العيش في وفاق مع الطبيعة ، وأوجبوا على المرء أن يطيع أوامرها ونواهيها ، إذا أراد أن يعيش حياة سعيدة (جيجن ، ١٩٧٦ ، ٢٣٥) .

ويقوم التصور الرواقي للطبيعة على ثلاث اتجاهات رئيسية (قرني ، د.ت ، ٣٥١) :

- **أولها** : الاتجاه نحو التأكيد على وحدة العالم والتداخل المطلق بين أجزائه . وقد تطور هذا الاتجاه الواحدي * عند الرواقيين ليصبح اتجاها في وحدة الوجود ** ، وهو إحدى ثمرات الاتصال بين الإغريق والشرقيين (وولف ، ١٩٤٤ ، ٢٢) .

ولقد ذهب الرواقيون إلى القول بأن الكون كله شيء واحد ، وهو كائن حي ، نفسه الله ، وجسمه العالم ، وجوهره العقل . وكل الأشياء في العالم ترتبط معاً بقانون عام ، هو العقل الكلي ، وتخضع جميعاً لضرورة عاقلة ، هي القضاء والقدر ، وتدبير حكيم، هو التدبير الإلهي .

وقد حاول الرواقيون إثبات الغائية في الطبيعة بكل الطرق ، بما في ذلك محاولة إظهار جوانب مفيدة للحشرات والحيوانات والأسماك والطيور (جيجن ، ١٩٧٦ ، ٢٤٥) . فكل موجود عندهم له غاية ، ولا شيء يحدث في الوجود من غير قصد ، فالأخس غايته الأرفع ، والأدنى يقصد الأعلى ، فالنبات في خدمة الحيوان ، والحيوان في خدمة الإنسان ، والإنسان في خدمة الألوهية التي تحل في جميع أجزاء المادة التي يتكون منها العالم .

هذا هو الاتجاه الأول في التصور الرواقي للطبيعة .

- **أما الاتجاه الثاني** ، فهو التأكيد على الطبيعة المادية للأشياء ، فالشيء لا يكون حقيقياً عند الرواقيين ما لم يكن جسمانياً ، لأن الأجسام وحدها التي تقبل التأثير والتأثر ، وتقدر على الفعل والانفعال . ولذلك ، فإن الوجود الحقيقي هو الوجود الجسماني فحسب ، أما ما لا جسم له ، فلا وجود له عند الرواقيين .

---

* يشير الاتجاه الواحدي (Monism) ، بوجه عام ، إلى النزعة الفلسفية التي ترمي إلى رد الوجود أو المعرفة أو السلوك إلى مبدأ واحد : (المعجم الفلسفي لمجمع اللغة العربية، ١٩٧٩، ٢٠٩) .

** مذهب وحدة الوجود (Pantheism) هو المذهب الذي يقول إن الله والعالم حقيقة واحدة : (المعجم الفلسفي لمجمع اللغة العربية ، ١٩٧٩ ، ٢١٢) .

وهذا المذهب المادي في الوجود يرتبط عند الرواقيين بمذهبهم الحسي في المعرفة ، لأن الإدراك الحسي ، وهو الأصل في المعرفة الرواقية ، لا يكون لغير الماديات .

وهذه النزعة المادية ترجع في أصلها إلى الطابع العملي والأخلاقي للمذهب الرواقي ، لأن إنجاز العمل أو تحقيق الفعل لن يتم ، في نظر الرواقيين ، إلا بالنسبة إلى أشياء مادية محسوسة في الواقع ، ولذلك كان لا بد من إرجاع كل شيء إلى حقيقته المادية التي يتم بها تفسير الأعمال ، وتبرير الأفعال . ومن أجل هذا قال الرواقيون بالوجود المادي المحسوس ، نظراً لطبيعة مذهبهم العملي الذي يقدم الفعل والسلوك على النظر والتأمل .

- **أما الاتجاه الثالث** في التصور الرواقي للطبيعة ، فيقوم كذلك على أساس عملي وأخلاقي ، وذلك أن الرواقيين اعتبروا أن العالم من صنع العقل ، حين تطلبت مبادئ الأخلاق ذلك ، فالفضيلة والسعادة عند الإنسان تتوقف على قانون عام يتحدد بمقتضاه السلوك الأخلاقي ، والعقل الكلي، الذي هو علة جميع الموجودات في العالم ، هو القانون العام الذي يسري في جميع أجزاء العالم ، ويجعل الفضيلة والسعادة في متناول الجميع .

ثالثاً : الأخلاق الرواقية :

الرواقية في الأصل مذهب في الأخلاق يهيئ له علم الطبيعة أساسه الذي يقوم عليه (الموسوعة الفلسفية المختصرة ، د.ت ، ٢١٩) . وإذا كان المبدأ الأساسي عند الرواقيين هو الحياة وفقاً للطبيعة ، فإن الفكرة الرئيسية في الأخلاق الرواقية هي أن الإنسان ، بمقتضى العقل الطبيعي ، يستطيع أن يعرف القوانين التي تسيطر على العالم بأسره ، ويتمكن من السير في حياته وفقاً لها ، واتباعها اتباعاً واعياً (قرني ، د.ت ، ٣٥٧) .

ولذلك ، فإن وظيفة الإنسان عند الرواقيين هي " أن يستكشف في نفسه العقل الطبيعي ، وأن يترجم عنه بأفعاله ، أي أن يحيا وفق الطبيعة والعقل " (كرم ، ١٩٧٠، ٢٢٩) .

وكان من الطبيعي أن يبدأ الرواقيون نظريتهم في الأخلاق بالبحث في الطبيعة الإنسانية والميول الطبيعية والغرائز الفطرية . وكان من رأيهم أن إدراك الإنسان لذاته ومعرفته بطبيعتها ، واجتهاده في إنمائها والحفاظ عليها هو أول ما يميل الإنسان إليه . وهو يتعلم ، منذ وقت مبكر جداً ، كيف يميز بين ما يخصه وينتمي إليه فيطلبه ويعتني به ، وبين ما هو غريب عنه فيتجنبه ويحاول الابتعاد عنه . وهذا الميل الطبيعي في الإنسان، باعتباره موجوداً عاقلاً بطبيعته ، يتجه في النهاية نحو العقل ، ونحو مظهره الذي يعبر عنه ، وهي الفضيلة (جيجن، ١٩٧٦، ٣٩٦). فالحياة الفاضلة عند الرواقيين هي الحياة العقلية (Bowen, 1972, 131) .

ويري الرواقيون أن الفضيلة وحدها هي القيمة العليا ، أو الخير الاسمي في نظر الإنسان العاقل ، ومن ثم فإن السعادة الكاملة لا يمكن أن تتحقق إلا باقتناء الفضيلة (بدوي ، ١٩٧٩ ، ١٣٩) ، التي تكفي بذاتها لتحصيل السعادة ، أما الرذيلة ، فهي الشر الوحيد للإنسان لأنها تشير إلى غياب الحكمة ، وتتضمن فقدان العقل، وتقود إلى حياة الشقاء .

والفضيلة عند الرواقيين لها قيمة إيجابية ، في مقابل الرذيلة التي لها قيمة سلبية ، وكل ما عدا ذلك يصبح محايداً (Indifferent) ليس له قيمة في ذاته ، فالحياة ، والصحة ، والثروة ، والتقدير ، وغير ذلك مما نرجوه ، ليست خيرات في ذاتها ، كما أن الموت ، والمرض ، والفقر ، والإهانة ، وغير ذلك مما نخافه ، ليست بدورها شروراً في ذاتها ، لأن هذه الأحداث التي تقع طوعاً أو كرهاً ، لا تدخل في نطاق سيطرة الإنسان المطلقة ، ولا يملك المرء أن يمسك بزمامها طلباً

أو دفعاً ، فالحياة تنتهي ، والصحة ربما تتدهور ، والثروة قد تزول ، والتقدير يمكن أن يتلاشى لظروف خارجة أو أمور طارئة .

ولذلك ، فقد تطلع الرواقيون إلى البحث عن السعادة الإنسانية بعيداً عن الظروف الخارجية ، والتقلبات الطارئة ، والأحكام الخاطئة ، وذهبوا إلى القول بأن سعادة الإنسان لا تخضع للظروف الخارجية التي تحيط به ، وإنما تتوقف على الحالة النفسية التي تخضع للإرادة الشخصية ، فالذي يصيب الناس ويؤثر في حياتهم ، ليست هي الأشياء نفسها ، بل استعدادهم النفسي لقبولها ، والانفعال بها، والحكم عليها بالخير أو الشر (أمين ، ١٩٧١ ، ٢٠٢) . فالموت مثلاً ، ليس شروا في ذاته ، كما يظنه جمهور الناس ، وإنما الشر هو انفعال الخوف منه ، والحكم الخاطئ عليه ، ويمكن للمرء أن يتحرر من ذلك بإرادته وعقله ، كما فعل سقراط بإقدامه على الموت دون خوف أو ألم ، ذلك أن مصدر الألم والخوف يرجع ، في نظر الرواقيين ، إلى أفكارنا عن الأشياء ، وأحكامنا على الأمور . فالأعرج ، مثلاً ، لا يألم من عاهته إلا إذا اعتبرها نقصاً ، فإذا بدل حكمه على العرج لم يألم، وإنما رضي بما أراد له القدر (العوا ، ١٩٨٨، ٩٦٦) .

ولذلك ، يري الرواقيون أنه لا يجوز لنا عقلاً أن نطلق على الحوادث الخارجية أحكاماً تقويمية من شأنها أن تعرضنا للانفعالات النفسية التي تحرمنا سعادتنا وراحة ضميرنا (أمين ، ١٩٧١ ، ٢٠٥) . ومن هنا ، كان شعار الرواقيين : لا تطلب أن يحدث ما يحدث كما تريد ، بل أرد ما يحدث كما يحدث ، وعندئذ تنساب في تيار الحياة السعيدة (العوا ، ١٩٨٦ ، ٧٢) .

وقد انتهى الرواقيون من بحثهم عن السعادة إلى أن السعادة الحقة إنما يتم البحث عنها في اتجاه حرية الإرادة والاستقلال الداخلي ، والتحرر من الانفعالات والأهواء ، والاستسلام لصعوبات الحياة بهدوء ورباطة جأش (Butts 1955, 69)، والتخلي عن الهموم والأوهام ، والتحلي بالهدوء والطمأنينة ، والتجلي بتحصيل

الفضيلة لذاتها . لأنه إذا كانت الفضيلة هي الخير الوحيد للإنسان ، فإن الواجب عليه ، بحكم طبيعته ، أن يبحث عنها ، ويسعى إليها ، ويجتهد في تحصيلها ، ويسير على مقتضاها ، ويدع نفسه تنساب في تيار الحياة السعيدة الفاضلة، التي سعي الرواقيون إلى التعلق بها، والدعوة إليها ، في تعاليمهم الفلسفية ، ونصائحهم الأخلاقية ، وإرشاداتهم التربوية ، ومواقفهم العملية في معالجة أمور الحياة .

٤ – جهود الرواقيين في التربية الأخلاقية :

الرواقية في جوهرها مذهب أخلاقي، ومدرسة فلسفية يقوم فيها التعليم على أساس أخلاقي . فالأخلاق عند الرواقيين هي قاعدة الحياة وركيزة التربية ، والفلسفة هي المنهج المستقيم لتحصيل الفضيلة ، واكتساب المعرفة الأخلاقية التي لا غني عنها ولا مفر منها في التربية الأخلاقية (Morre, 1986, 96-97) .

وإذا كانت التربية الأخلاقية تعني بدراسة الأخلاق ، وتعليم الفضائل ، وإحياء الضمائر ، وترسيخ المثل ، فقد حرص الرواقيون على تحقيق ذلك في دراستهم للفلسفة كمنهج في التربية الأخلاقية يقوم على تعميق الشعور بالواجب الإنساني ، واحترام القانون الأخلاقي ، وتوجيه الإنسان وإرشاده إلى طريق الفضيلة (Monroe, 1914, 224) . فالفلسفة عند الرواقيين ما هي إلا تدريب على الفضيلة، وعلاج من النقائص الأخلاقية (فرني ، د.ت ، ٤٤٢) .

وكان من أهداف التربية الأخلاقية التي اعتمدتها برامج التعليم في المدرسة الرواقية تزويد الإنسان بالنصائح الصائبة التي تجعل سلوكه مستقيماً ، ومزاجه طيباً ، وأخلاقه فاضلة ، وسيرته حسنة ، وحياته جميلة ومنظمة ومهذبة وناجحة ، لينعم بالسعادة التي تستحق من الإنسان أن يبذل كل جهده من أجل الحصول عليها، والاحتفاظ بها (جيجن ، ١٩٧٦ ، ٣٨٠– ٣٨١) .

ويمكن التمييز في الفلسفة الأخلاقية عند الرواقيين بين نوعين من الأخلاق (بدوي ، ١٩٥٩ ، ٤٣ – ٤٤ ، ٤٨) :

الأخلاق النظرية (الفلسفية) :

وهي أخلاق المثل الأعلى للفضيلة الرواقية التي تكتفي بذاتها ، والتي لا تتحقق في صورتها العليا إلا في النموذج الرواقي لأخلاق الحكيم . والغاية من أخلاق الحكمة هي طلب الخير الأسمى ، وتحقيق الفضيلة في ذاتها ، كما ينشدها الحكيم الرواقي ، بغض النظر عن النتائج العلمية .

وتنطوي الأخلاق النظرية على نظام متسق من التعاليم الفلسفية التي يتمكن معها الحكيم من تقديم المبررات العقلية للقواعد التي تسير عليها حياته ، والتي يمكن أن تصبح معايير أخلاقية واضحة لأي سلوك ، وصالحة لكل المواقف ، وصحيحة لكل البشر ، لأنها صادرة عن الحكيم باعتباره النموذج المثالي للإنسان الكامل في نظر الرواقيين .

الأخلاق العملية (الشعبية) :

وهي أخلاق الإنسان العادي الذي قد لا يأمل في الوصول إلى المثل الأعلى للفضيلة ، إلا أنه يحاول ، مع ذلك ، أن يسلك السلوك المستقيم ويقترب من الفضيلة قدر الإمكان .

وتنطوي الأخلاق العملية على مجموعة من النصائح والإرشادات التي يفطن إليها الإنسان العادي ، وتدور حول السلوك المناسب في مختلف مواقف الحياة اليومية . والغرض من أخلاق الفطنة هو تقديم قواعد لفن الحياة العملية ، وتحصيل النتائج المترتبة على الفعل ، وتحقيق الخير عملياً كما يقتنع به الإنسان العادي ، الذي قد يصل سلوكه إلى أن يكون هو الفضيلة ذاتها ، إلا أنه يسلك السلوك المناسب بحسب مواقف الحياة المختلفة .

وفي ضوء هذين النوعين من الأخلاق في المدرسة الرواقية ، يمكن التمييز بين اتجاهين في التربية الأخلاقية عند الرواقيين :

أحدهما : يرتبط بالأخلاق النظرية ، وهو الاتجاه نحو التربية الفاضلة التي تقتصر على خاصة البشر، وتنحصر في النموذج المثالي للسلوك ، وتتمثل في أخلاق الحكيم .

والآخر : يرتبط بالأخلاق العملية ، وهو الاتجاه نحو التربية المناسبة التي تمتد إلى عامة البشر ، وتمد الإنسان العادي بالأسس التي يقيم عليها سلوكه المناسب في الحياة .

ويمكن أن نوضح ذلك بشيء من التفصيل على النحو التالي :

أولاً : الاتجاه نحو التربية الأخلاقية الفاضلة :

وهو الاتجاه التربوي نحو تحقيق أخلاق الفضيلة الرواقية بتمامها وكمالها على صورتها المثلي ، كما تتمثل في النموذج الرواقي لأخلاق الحكيم .

وقبل أن نتحدث عن أخلاق الفضيلة الرواقية، والطريق الذي يؤدي إليها، والنظام الذي يحكمها ، والنموذج الذي يحققها ، علينا أن نتوقف قليلاً عند كلمة " الفضيلة " ، لنتبين معناها عند الرواقيين .

١- الفضيلة الرواقية :

كلمة الفضيلة في أصلها اليوناني areté واللاتيني virtus معناها : الأحسن والأفضل . وكانت الكلمة تشير إلى السلوك الذي يليق بالإنسان ، حينما تظهر قدراته الخاصة في أقصي درجاتها عند القيام بعمل ما ، وإنجازه على النحو الذي يستحق به الاعتراف والتقدير والنجاح (جيجن ، ١٩٧٦ ، ٤٠٠ - ٤٠١) .

ومن هنا ، كانت الأخلاق اليونانية تري الفضيلة في تلك الطبيعة الذاتية التي يتمكن معها الإنسان من أن يؤدي وظيفته كما يجب أن تؤدى (بريه، ١٩٥٨، ١١).

أما في المدرسة الرواقية ، فقد كانت كلمة الفضيلة تعني " العقل الصريح " recta ratio أي العقل السليم المستقيم ، الذي يظل دائماً متسقاً مع نفسه ، ومع الحياة نفسها ، ويقود الرجل الفاضل إلى الحياة الفاضلة وفقاً لطبيعته الإنسانية ووفقاً للطبيعة الكونية على حد سواء ، فيعيش بذلك على وفاق مع ذاته ، ومع العالم في الوقت ذاته (أمين ، ١٩٧١، ٢٠٠) .

وقد أكد الرواقيون على وحدة الفضيلة ، وذهبوا إلى أن الفضيلة في جوهرها واحدة لا تنقسم ، وأن الفضائل المتعددة ما هي إلا صور عديدة وأوجه متنوعة لماهية واحدة هي العقل الشامل والفضيلة الكاملة التي تنتظم الشخصية بتمامها ، وتكون مصدراً لكل أفعالها (بدوي ، ١٩٧٥ ، ١٥٢) .

وقد تحمس الرواقيون لمذهبهم في وحدة الفضيلة ، فتعلقوا به ، ودافعوا عنه حتى دفعوا به إلى آخر نتائجه المنطقية التي يمكن التوقف عندها ، ورصدها على النحو التالي (انظر : أمين ، ١٩٧١ ، ٢٠٨ - ٢٠٩ ، جيجن ، ١٩٧٦ ، ١٧٣ - ١٧٤ ، ٣٩٦ - ٣٩٨ ، ٤١٠ - ٤١٢) :

أ - أن الفضيلة ، في نظر الرواقيين، هي القيمة الأخلاقية الوحيدة التي ترتبط بالإنسان من حيث هو إنسان، كما توفر الامتياز الكامل للإنسان كيفياً، ولا تقبل الزيادة أو النقصان كمياً على أي وجه .

ب - أن كل ألوان السلوك الفاضل متساوية في القيمة فيما بينها ، فليس هناك في الفضيلة ما هو أكثر وما هو أقل ، كما لا يمكن أن يقال إن إنساناً له من الفضيلة ربعها أو نصفها ، فالسلوك إما أن يكون فاضلاً أو لا يكون فاضلاً على الإطلاق ، ولا توسط بين الفضيلة والرذيلة . ومن لم يبلغ الفضيلة بتمامها وكمالها ، لا يعد فاضلاً . ومثله في ذلك كمثل الغريق، فإنه مختنق سواء أكان في قاع الماء أو قريباً من السطح، أو مثل الرامي، فإنه مخطئ سواء أجاء سهمه قريباً من الهدف أو بعيداً عنه .

ج – أن كل ألوان السلوك المعارضة للفضيلة متساوية فيما بينها كذلك، لأنه ليس للفضيلة ولا للرذيلة مراتب ، فكما أن جميع الفضائل متساوية لأنها تتطلب سلامة العقل واستقامته ، كذلك فإن جميع الرذائل متساوية لأنها تتضمن فقدان العقل المستقيم ، ولا فرق في ذلك بين سرقة محفظة نقود ، وبين جريمة قتل زوجية .

د – أن سائر الفضائل متصلة فيما بينها ، فمن حاز فضيلة واحدة ، فقد ملك كل الفضائل الأخرى بالضرورة . وكذلك الأمر في سائر الرذائل ، فمن كان له رذيلة واحدة ، فقد جمع الرذائل كلها في آن واحد . والإنسان إما أن يملك الفضيلة فيكون حكيماً فاضلاً ، أو تملكه الرذيلة فيكون سفيهاً ناقصاً .

هـ– أن كل ألوان البشر لهم نوع واحد فقط من الفضيلة ، لأنه طالما كانت كل الفضائل مجرد أوجه متنوعة لكل واحد موحد ، فإن معني هذا أنه لن تكون هناك فضائل تختلف بحسب السن أو الجنس أو الطبقة أو الشعب . فالمدرسة الرواقية لا تعرف إلا الإنسان الفاضل ، بغض النظر عن سنه أو جنسه أو وطنه ، ولا تعترف إلا بالفضيلة الكاملة وحسب .

و – أن الوصول إلى الفضيلة لا يتم تدريجياً على خطوات ، وإنما يتم انتقال الإنسان من فساد الأخلاق إلى كمالها بقفزة واحدة، لأنه لا يمكن للمرء أن يصعد على طريق الفضيلة من درجة إلى درجة أكمل طالما كانت كل ألوان السلوك الفاضل متساوية في قيمتها ، وجميعها يتضمن العقل الكامل ، ويتطلب الفضيلة بتمامها ، هذا من جهة . ومن جهة أخري ، فإن الإنسان إذا استسلم أمام الرذيلة ابتغاء التخلص منها شيئاً فشيئاً ، فإنه يصير شريراً ، ولن يستطيع حينئذ إنتاج أية فضية (بدوي ، ١٩٧٩، ٢٢٥) .

وهكذا ، انتهي الرواقيون من مذهبهم في وحدة الفضيلة إلى تلك القفزة المثيرة التي تقطع الطريق إلى الفضيلة في خطوة واحدة ينتقل معها الإنسان من

ميدان الخبرات المحدودة التي ترتبط بمواقف الحياة الدنيا، إلى حيث القيمة العليا الوحيدة التي ترتبط بالإنسان من حيث هو إنسان ، ألا وهي الفضيلة .

٢- الطريق إلى الفضيلة :

كان من الشائع في الفكر اليوناني ، منذ القرن الخامس قبل الميلاد ، أن الطريق إلى الفضيلة يرتكز على ثلاثة بدائل : فالفضيلة إما أن تأتي من الطبيعة ، أو من التعليم ، أو من التدريب . وقد احتفظت الأجيال التالية بهذه البدائل الثلاثة التي يمكن عرضها على النحو التالي (جيجن ، ١٩٧٦ ، ٤٠١ - ٤٠٤) :

أ - أن الفضيلة تأتي من الطبيعة :

ويؤيد هذا القول الفكرة القائلة بأن الفضيلة تتوقف بأكملها على الطبيعة* التي فطرنا عليها . وهذا يعني أن تحصيل الفضيلة موهبة طبيعية ليس لها علاقة بعملية التربية . فالفضيلة لا يمكن أن تعلم ، ولا يمكن نقلها إلى الغير، لأن الأمر كله مرهون بالأصل والميول والمواهب الطبيعية ، وليس في استطاعة التربية أن تغير من الأمر شيئا .

ويستند هذا الرأي إلى الواقع الذي يشهد بأن كثيرا من بين أفضل الآباء وأكثرهم اهتماما بتربية أبنائهم ، وأشدهم حرصا على تعليمهم ، لم ينجحوا في نقل فضائلهم هم أنفسهم إلى أولادهم ، وذلك رغم جهودهم في هذا السبيل .

ومع ذلك ، فإن هذا الرأي يعارضه ، بطبيعة الحال ، هذا الواقع أيضا : أن هناك تربية ، وأن المجتمع يتوقع من تلك التربية أن توصل كل أعضائه إلى الفضيلة ، وأن جميع الناس يتلقون من تلك التربية ذلك الدرس الأخلاقي الأساسي

* كلمة " الطبيعة " هنا لا تعني فقط الجوانب البيولوجية الموجودة في الإنسان ، ولكنها تشير أيضا إلى ذلك الشيء الفريد الذي يستطيع الإنسان وحده الوصول إليه. (جيجن، ١٩٧٦، ٣٩٧) .

الذي لا إمكانية للحياة الاجتماعية بدونه ، لا شيء إذن يحول دون استكمال تلك التربية، والوصول إلى الفضيلة (ربول ، ١٩٨٦، ١٤١) .

ب – أن الفضيلة تأتي من التعليم :

على خلاف الموقف السابق، يسلم هذا الرأي بأن الفضيلة يمكن تحصيلها والوصول إليها عن طريق التعليم والتربية ، وتبعا لرأي سقراط وتلميذه أفلاطون، فإن الفضيلة هي العلم ، أما الرذيلة فهي الجهل بطبيعة الفضيلة . فإذا عرف الإنسان لم يخطئ ، وإذا أخطأ فذلك لأنه لم يعرف الفضيلة .

ومادامت الفضيلة هي العلم ، فهي إذن قابلة للتعلم كسائر العلوم ومهمة التربية هي إيقاظ العقل ، وتحرير النفس، وتطهير الطريق من العوائق التي تحول دون الوصول إلى الفضيلة (بدوي ، ١٩٧٥، ١٥٩ –١٦٠) .

وكانت المدرسة الرواقية ترى أن الفضيلة والعقل لا ينفصمان ، وأن الرذيلة ما هي إلا لون من ألوان انحلال العقل . ولذلك ، فقد قبلت الرواقية هذا الرأي السقراطي الذي يقول بأن العلم والفضيلة شيء واحد (بدوي ، ١٩٥٩، ٤٠) . وكان من رأي الرواقيين أن استعداد الإنسان للتعليم والتعلم خاصية من أهم خصائصه (جيجن ، ١٩٧٦، ٤٥٢) ، وأن التربية الأخلاقية التي يقدمها المعلم يجب أن تكافح ضد الأحكام الخاطئة، والمعتقدات الباطلة ، والأكاذيب الشائعة ، والتربية الفاسدة التي تقدمها تلك القوى الاجتماعية التي تحد من سلطة العقل الإنساني (بربيه ، ١٩٥٨، ٢٩) .

ويمكن للمعلم أن يقوم بتعليم تلاميذه الفضيلة من خلال طرق عديدة متنوعة : فقد يقوم المعلم بتعليم الفضيلة سماعيا حين يتوجه بحديثه عن الفضيلة إلى طلابه المستمعين . أما إذا أراد أن يستخرج شيئا من عقولهم ، فلا سبيل إلى تعليمهم الفضيلة إلا بالحوار معهم ، وتبادل الأسئلة والأجوبة بينهم .

وقد يسأل المعلم تلاميذه ، وخاصة المبتدئين منهم، عما يريد أن يعلمهم إيـاه ، فيحاول أن يستدعيه من ذاكرتهم بطريقة الأسئلة والأجوبة الجاهزة ، وهي الطريقـة المناسبة لتعليم الفضيلة للتلميذ المبتدئ ، خاصة إذا جاءت مصاحبة لطريقة التعليـم بالقدوة الحسنة ، حيث يقدم المعلم نفسه "كنموذج" لتلميذه المبتدئ الذي يكون التقليـد بالنسبة إليه هو المحدد الأول لقبوله القواعد الأخلاقية التي سيسلك وفقا لها فيما بعـد (بدوي ، ١٩٧٩، ٢٢٦ – ٢٢٧) .

ج – أن الفضيلة تأتي من التدريب :

على خلاف أستاذه أفلاطون ، وبالطبع سقراط ، أكد أرسطو على أن الفضيلـة ليست معرفة ، لأنه يمكن للمرء أن يكون على علم بما يجب عليه فعله ، إلا إنـه ، مع ذلك، لا يفعله . فالإنسان قد يعرف الفضيلة دون أن يكون سلوكه فاضلا، وقـد يعرف الخير دون أن يكون سلوكه حسنا ، كما قد يكون على علم بماهية الشـجاعة دون أن يكون قادرا على تحقيقها في سلوكه الفعلي .

ولذلك فقد ميز أرسطو في الفضيلة بين نوعين (بدوي ، ١٩٧٥، ١٦٠) :

- الفضيلة العلمية : وتختص بالمعرفة النظرية التي هي، من حيث المبـدأ، مـن شأن التعليم .
- الفضيلة الأخلاقية : وتختص بالسلوك العملي الـذي لا يصـل إلـى الفضيلـة إلا عن طريق التدريب والتعود مع الخبرة والوقت .

وقد أراد أرسطو بهذا المذهب في الفضيلة أن يؤكد على أن الذي يسـهم فـي تكوين الفضيلة ، ليس هو التعليم وحده ، بل وكذلك العمل . وأنه لا يكفي للمـرء أن يعرف ما هي الفضيلة نظريا ، بل عليه أن يمارسها ويروض نفسه علـى تحقيقـها عمليا، لأن المرء لا يكون فاضلا إلا بالأعمال الفاضلـة ، كمـا لا يصـير عـادلا إلا عندما يعود نفسه على السلوك العادل .

وكان السوفسطائيون قد سبقوا أرسطو إلى التأكيد على أهمية التدريب على الفضيلة والتعود على السلوك الفاضل ،.وكان من رأيهم أن تعليم الفضائل إنما يكون بالممارسة والتدريب على أيدي معلمي الفضيلة (بدوي ، ١٩٧٥، ١٥٧) .

ولما كان التعليم وحده لا يعطي القدرة على تطبيق القواعد التعليمية عمليا ، فقد اعتقد الرواقيون أنه لا يمكن تعليم الفضيلة بمجرد تصور المرء لما يجب عليه، أو بتوجيه النصائح إليه ، وإنما يكون ذلك بالسعي إلى تدبير صحته الأخلاقية ، وترسيخ إرادته على ممارسة الفضيلة ، وترويض نفسه على تحقيقها (بدوي ، ١٩٧٩، ٢٢٥، ٢٢٨) .

٣ - التصنيف الرواقي للفضائل :

من المؤكد أنه لا يوجد عند الرواقيين إلا فضيلة واحدة ، وهي العقل ، الذي تعود إليه كل الفضائل ، ولذلك ، فإن الفضائل المتعددة ما هي ، في نظرهم ، إلا صور مختلفة لنفس الشيء .

وقد ميز الرواقيون في تصنيفهم للفضائل بين مستويين : فهناك الفضائل العليا التي تضم الفضائل الأربعة الرئيسية التي سادت في العصر الهلينستي ، وهي : الحكمة والعدالة والشجاعة وضبط النفس . وهناك الفضائل السفلى التي تدخل تحت هذه الفضائل الرئيسية .

وقد اشتملت القائمة الرواقية للفضائل على تعريف هذه الفضائل العليا الأربعة وما يدخل تحتها من فضائل سفلى ، كما يتضح ذلك على النحو التالي (جيجن ، ١٩٧٦، ٤٠٨-٤١٠) :

١ - الحكمة : وهى فضيلة العقل الذي يتضمن معرفة ما ينبغي على الإنسان فعله أو تركه ، وما لا ينبغي أن يفعل ولا أن يترك .

وتدخل تحت فضيلة الحكمة الفضائل التالية :

أ – النصح الطيب : وهو معرفة كيف ينبغي للإنسان أن يسلك، حتى يكون سلوكه نافعا .

ب – الحساب : وهو معرفة تقدير الوقائع ونتائجها، والنظر إليها في مجموعها نظرة شمولية .

ج – حضور البديهة : وهي معرفة العثور على ما هو صائب بطريقة فورية .

د – التمييز : وهو معرفة ما هو أحسن بالنسبة للأشياء الحسنة ، وما هو أسوأ بالنسبة للأشياء السيئة .

هـ – حسن الإصابة : وهو معرفة الإنسان كيف يدرك ما هو جوهري في كل شيء .

و – البراعة : وهي إيجاد المخرج في المحرج من المواقف .

٢ – العدالة : وهي معرفة إعطاء الحق لصاحبه .

وتدخل تحت فضيلة العدالة الفضائل التالية :

أ – التقوى : وهى معرفة الشعائر الدينية الواجبة الأداء .

ب – الإخلاص : وهو معرفة فعل الخير .

ج – الروح الاجتماعية : وهى معرفة المحافظة على المساواة بين أفراد المجتمع .

د – الروح التوفيقية : وهى معرفة التصرف مع المقربين تصرفا لا يلام .

٣ – الشجاعة : وهى معرفة ما ينبغي على الإنسان أن يخافه، وما ينبغي ألا يخافه ، وكذلك معرفة ما هو لا بمخيف ولا بغير مخيف .

وتدخل تحت فضيلة الشجاعة الفضائل التالية :

أ – العناد : وهو معرفة التمسك بما يعرف المرء أنه على حق .

ب – الثقة : وهى معرفة أنه لا يمكن أن يصيبنا شيء ذو خطر .

ج – عظم النفس : وهو معرفة أن يرتفع المرء فوق ما يجده عند النبلاء أو عند السفهاء على السواء .

د – المثابرة : وهى معرفة أن النفس متأهبة لئلا تغلب على أمرها .

هـ– المتعة في العمل : وهو معرفة المرء أداء الواجب بدون أن يجعله الإرهاق يضيق بما يفعل .

٤– ضبط النفس : تتضمن السيطرة على النفس معرفة ما ينبغي على الإنسان السعي إليه وما ينبغي تجنبه، وكذلك ما لا ينبغي لا السعي إليه ولا تجنبه .

وتدخل تحت فضيلة ضبط النفس الفضائل التالية :

أ – النظام : وهو معرفة متى ينبغي على الإنسان أن يقوم بالعمل ، وعلى أي ترتيب وتتابع .

ب – اللياقة : وهي معرفة اللائق من الحركات والأفعال، وغير اللائق منها .

ج – الحياء : وهو معرفة حماية النفس وتجنيبها من لوم محق .

د – سيادة النفس : وهى معرفة ألا يدع المرء اللذة تحيده، على أي وجه، عما يعرف أنه صواب .

ومن الملاحظ على هذه القائمة الرواقية للفضائل أنها تؤكد على أن الفضيلة بأسرها إنما تقوم على المعرفة ، وأن كل فضيلة من الفضائل ليست إلا وجها خاصا للمعرفة ، وأنه ، مع استثناء العدالة بالطبع ، فإن لكل فضيلة من الفضائل العليا ثلاث حالات : حالة إيجابية ، وأخرى سلبية ، وثالثة محايدة . وقد مالت المدرسة الرواقية إلى توسيع دائرة الحالات المحايدة أخلاقيا ، وذلك لأجل تركيز الضوء على القيمة الوحيدة التي تعود إليها كل الفضائل ، وهى العقل ، واللاقيمة المطلقة التي تعود إليها كل الرذائل ، وهى فقدان العقل ، والرجل الحكيم عند

الرواقيين هو الذي يعرف كيف يسير في حياته كلها على مقتضى العقل الذي تعود إليه كل الفضائل .

٤ - الحكيم الرواقي : المثل الأعلى للفضيلة :

تجسد شخصية الحكيم الرواقي الصورة المثالية للحياة ، والمثل الأعلى للفضيلة ، والنموذج الأسمى للحكمة في المدرسة الرواقية . فالحكيم Sophos هو الشخصية النموذجية في الأخلاق الرواقية التي يمكن التمييز فيها بين ثلاث مستويات من أخلاق البشر : يتعلق أدناها بالأحمق المنقطع عن الفضيلة ، ويتعلق أعلاها بالحكيم المثل الأعلى للفضيلة، ويتعلق أوسطها بالإنسان الناقص الذي يحاول أن يقترب قدر الإمكان من المثل الأعلى للفضيلة .

ويمكن أن نستعرض هذه المراتب الثلاثة على النحو التالي (كرم ، ١٩٧٠، ٢٣٠-٢٣١) :

أ) أخلاق الأحمق : وهو الإنسان الجاهل الضال الطائش ، الذي غاب عقله، وتاهت نفسه ، وانحرفت ميوله ، وتناقضت أفعاله ، وغلبت انفعالاته ، وتحكمت شهواته ، واضطربت أحواله واختلفت عما تقتضيه قوانين العقل والطبيعة ، فحالت دون تحقيق الخير والفضيلة .

ولذلك ، كان من ملامح الصورة التي رسمها الرواقيون للأحمق أنه شخص سفيه لا يمارس إلا الرذيلة ، ولا يفعل إلا الشر، وهو فظ ، غليظ ، شرس ، عنيف ، جاحد ، جاهل ، لا يعرف المودة والتعاطف والصداقة والحب بين البشر ، ولا يحسن صنع أي شيء في الحياة ، لأنه خصم للحياة ، ولا يعرف كيف ينبغي أن يسلك في المجتمع (أمين ، ١٩٧١، ١٥ ، أيضا : جيجن ، ١٩٧٦، ٤١٦-٤١٨، ٤٥٢) .

ب) أخلاق الناقص : وهو الإنسان الذي يتقدم على طـرق الفضيلـة دون أن يملكها ، فأصبح ، في نظر الرواقيين، إنسانا ناقصا تتصف أفعاله بـالنقص ، فـهو يحاول أن يقترب ، قدر الإمكان ، من المثل العليا للفضيلة ، ولكنه لا يرتقي بعقلـه إلى العلم الكلي بقوانين الطبيعة ، ولا يتجه بنفسه إلى التكيف التام مع مـا تقتضيـه هذه القوانين ، فتظل أفعاله من جنس موضوعاتها : ناقصة ، متفرقـة ، متفاوتـة ، ليست خيرا مطلقا ولا شرا مطلقا .

والإنسان ، إن لم تصدر أفعاله عن عقله وإرادته المطابقة للطبيعة الكلية ، لـن يصل إلى الفضيلة ، وستظل أخلاقه ناقصة . وهذا النقصان على درجات ثلاث :

- درجة دنيا : الإنسان فيها برىء من معظم النقائص ، لا منها جميعا .
- درجة تالية : الإنسان فيها لا يأمن على نفسه خطر السقوط في النقائص ، فلـم يسلم من النقص ، وإن برئ منها جميعا .
- درجة ثالثة وأخيرة : الإنسان فيها آمن على نفسه خطر السقوط في النقـائص، ولكنه ، مع ذلك ، لم يسلم من النقص طالما ظل مفتقرا إلى الشعور بالحكمـة الذي يرتقي به إلى أن يكون حكيما .

ج) أخلاق الحكيم : الرجل الحكيم عند الرواقيين هو الإنسان الكـامل الـذي لا ينقصه شيء ، لأنه يعرف كيف يعيش على وفاق مع ذاته ، ومـع العـالم فـي الوقت ذاته ، فيسير في حياته كلها على مقتضى العقل والطبيعـة ، ويظـل دائمـا متسقا مع نفسه ، واثقا من أفعاله ، ثابتا في موقفه ، لا يخاف ولا يرجو ولا يأسـف ولا يندم ، بل يرتفع بنفسه فوق كل شيء، ولا يبالي بشيء ، ولا يتـأثر بشـيء ، لا يحس ألما، ولا ينشد أملا ، ولا يستشعر شجنا ، ولا يعرف هما ، ويقبل مفـاعيل القدر طوعا لا كرها ، فهو لا يتمرد على النظام العام لأنه جزء منه ، ولا يعـترض على القضاء الإلهي لأنه مقدر عليه، ولا يتصرف إلا وفقا لأحكام العقل، ولا يسـلك

إلا بمقتضى قوانين الطبيعة ، ولا يسعى إلا للتعلق بمثال الفضيلة ، لأنـه لا سـبيل إلى تحقيق الخير ، وتحصيل السعادة إلا بذلك .

وكما هو واضح ، فقد بالغ الرواقيون في وصف الحكيم وأخلاقه ، وذكروا لـه من الصفات والأحوال ما يجعله مثالا لكائن يكاد أن يكون فـوق مسـتوى البشـر (انظر : بريبـه ، ١٩٥٨، ٨ ، جيجـن ، ١٩٧٦، ٤١٦-٤١٨ ، أميـن ، ١٩٧١، ١٤-١٥، ٢٠٥-٢٠٦ ، بـدوي ، ١٩٧٥، ٢٠١، ٢٥٧-٢٥٨ ، بـدوي ، ١٩٥٩، ٤٠-٤٢) . فالحكيم الرواقي في حياته كلها ، أحرص الناس على ممارسة الفضيلـة الصحيحة ، ويحسن جميع ما يفعل ، وأتقه أفعاله جديرة بالثناء لأنه يفعلـها علـى مقتضى العقل والحكمة ، ابتغاء الخير والفضيلة .

والحكيم الرواقي شخص عظيم : لأنه يتدبر فيما يسعى إليه ويحققه على أكمـل الوجوه ، والحكيم الرواقي شخص قوي : لأنه لا يحس بأي ضعف أمام الأخطـار ، ولا سلطان للأهواء والانفعالات على نفسه ، يواجه الأحداث بهدوء ورباطة جـأش وعدم اكتراث، وما إن تنطلق سهام الحوادث إليه حتى تتكسر تحت قدميه .

والحكيم الرواقي لا يجبر أحـدا ، ولا يضـايق أحـدا ، ولا يخـدع أحـدا ، ولا يضغط على أحد ، ولا يسيطر على أحد ، وهو لا يصيب أحدا بشـر ، وليـس في مقدور أحد أن يفعل ذلك به .

والحكيم الرواقي أعرف الناس بما ينبغي في علاقات الناس بعضهم ببعـض ، وهو أكثر الناس إحاطة بكل فن ، وإدراكا لكل علم، واتقانا لكل عمل .

والحكيم الرواقي شخص غني ، وإن كان شحاذا ، وجميل ، وإن كان مشـوها، ونبيل ، وإن كان عبدا . وهو إنسان كريم النفس ، رقيق المعاملة ، سهل المعاشـرة، لين العريكة ، ثاقب النظرة ، واسع الأفق ، حاضر البديهة ، بسيط غـير معقـد ، مستقيم لا يعرف التصنع ، نزيه عن الأغراض ، يعرف كيف يتكيف مع النـاس ، وكيف يتعاطف معهم ، ويأنس إليهم ، وهو جدير بالمحبة والمـودة ، وهـو ممتـع

ومقنع ، هش بش ، يعرف كيف يكون وفيا مع الصديق ، وهادئا مع الجاهل ، وصابرا مع الأحمق ، لا يسخر من أحد، ولا يستهزئ بأحد .

والحكيم الرواقي يعنى بمراقبة نفسه ، وينشغل بما هو لازم لصحتها ، ولا يتهرب من عمل ما ينبغي عمله .

وهكذا ، يكون الحكيم الرواقي وحده في الوضع الذي يسمح له بامتلاك الفضيلة والحكمة كاملة ، وطالما بلغها فلن يستطيع شيء في الوجود أن يسلبه إياها .

تلك هي أبرز ملامح الصورة التي رسمها الرواقيون للحكيم ، وهي صورة قوية وعميقة ، وإن كانت لا تخلو من مبالغات ومفارقات ، الأمر الذي دفع القدماء من معاصريهم إلى الاعتراض عليهم ، والسخرية منهم ، والاستهزاء بهم ، والمقارنة بين طريقة حياتهم وبين مثلهم الأعلى ، وهو نموذج الحكيم ، الذي تحدثوا عنه باعتباره الإنسان الكامل ، وهم يعلمون أنه لا يوجد هناك في العالم الفعلي هذا الحكيم !!

ولذلك ، فقد أخذت المدرسة الرواقية ، تحت تأثير تطور الحياة مع مرور الزمن ، في إقامة فلسفتها الأخلاقية على مستويين : فإلى جانب نظرية الأخلاق الفاضلة التي لا يصل إليها إلا الحكماء من البشر ، أدخلت نظرية أخرى للأخلاق المناسبة التي يتعلق بها معظم البشر .

ثانيا: الاتجاه نحو التربية الأخلاقية المناسبة :

إذا كان الاتجاه نحو التربية الأخلاقية الفاضلة يرتبط بالأخلاق النظرية ، ويتعلق بطلب الفضيلة في ذاتها ، وينطوي على المبادئ والقيم ، من حيث هي معايير للأخلاق ، ويقتصر على الخاصة من البشر ، ويتمثل عند الإنسان الحكيم الذي تتحقق غايته في أخلاق الحكمة ، فإن الاتجاه نحو التربية الأخلاقية المناسبة

يرتبط بالأخلاق العملية ، ويتعلق بالسلوك المناسب في الحياة ، وينطوي على النصائح والإرشادات ، من حيث هي موجهات للسلوك ، ويمتد إلى العامة من البشر ، ويتمثل عند الإنسان العادي الذي يتحقق غرضه في أخلاق الفطنة ، وهي الأخلاق الشعبية المناسبة للحياة اليومية .

وفي مقابل الاتجاه السابق نحو الأخلاق الفاضلة ، يمكن أن نعرض هذا الاتجاه نحو الأخلاق المناسبة على النحو التالي :

١- الأخلاق المناسبة :

في العصر الذي أخذ فيه الرومان يهتمون بالفلسفة والأخلاق ، بعد أن بسطوا سيادتهم على بلاد الإغريق في القرن الثاني قبل الميلاد، لم يكن بإمكان المدرسة الرواقية أن تفر من الواجب الملقى على عاتقها : فقد نال تحمس الرواقيين للفضيلة إعجاب الرومان ، ولكن الرومان كانوا أيضا بحاجة إلى توجيهات ونصائح محددة حول ما ينبغي فعله أو تركه في هذا الموقف أو ذاك من مواقف الحياة ، فكان على المدرسة الرواقية أن تبحث فيما ينبغي أن يقدمه الناصح لمن يتلقى عنه من إرشادات تعطي للإنسان العادي أسسا يقيم عليها سلوكه المناسب في الحياة .

ولذلك ، فقد اتجهت الرواقية مع الرومان إلى الأخلاق العملية لأنهم وجدوا فيها ما يلائم مزاجهم ، وطبيعتهم الخاصة (بدوي ، ١٩٥٩، ٤٩) ، بعد أن تكيف المذهب الرواقي مع البيئة الجديدة التي نقل إليها ، والتي تختلف اختلافا كبيرا عن التربة التي نشأ فيها (بريل ، د.ت ، ١٠٨) .

وهكذا ، قامت المدرسة الرواقية بوضع نظرية في الأخلاق ، ليست للحكيم ، بل لصاحب النية الطيبة ، والمثقف ثقافة متوسطة ، الذي قد لا يأمل في الوصول إلى الفضيلة ، إلا إنه يرغب، مع ذلك ، في السلوك المناسب بحسب مواقف الحياة المختلفة (جيجن ، ١٩٧٦، ١٧٥، ٣٩٩) .

٢- الطريق إلى السلوك الأخلاقي المناسب :

يتوقف السلوك الأخلاقي على القرار الذي يمكن أن يتخذه الإنسان بين ما ينبغي عليه فعله أو تركه . ولذلك كان من الضروري أن تهتم المدرسة الرواقية بتقديم النصائح والإرشادات والتوجيهات التي يتمكن معها الإنسان من اتخاذ القرار الأخلاقي المناسب ، والسلوك سلوكا مستقيما، في مختلف مواقف الحياة .

وقد تنوعت أساليب الرواقيين في التربية الأخلاقية المناسبة على النحو التالي :

أ – اتباع النموذج :

من المبادئ المقررة في المدرسة الرواقية ذلك المبدأ الذي طالما ردده الرومان ، وهو أن " القدوة تقود إلى الهدف بسرعة أكبر من المبادئ " (عبد الدائم، ١٩٥٩، ٦١) .

وفي كثير من المواقف الأخلاقية ، يحتاج الإنسان العادي إلى نموذج أخلاقي لإنسان فاضل يمكن الرجوع إليه ، والاقتداء به في المواقف المشابهة ، بحيث يأتي سلوك الإنسان العادي في موقف معين على النحو الذي كان يمكن أن يسلكه " النموذج " في موقف مشابه .

وقد كان لأسلوب اتباع النموذج تأثيره التربوي في المدرسة الرواقية التي اتخذت منه وسيلة لمساعدة الشباب على اتخاذ القرار الصائب ، وحمايتهم من الوقوع في الخطأ . فعندما سئل زينون عن الطريقة التي بها يتجنب الشباب الوقوع في ارتكاب الخطأ ، أجاب قائلا : " حينما يضع دائما نصب عينيه ذلك الذي يبجله أعظم تبجيل ، ويخشاه أعظم خشية " أي رأس المدرسة ، وهو زينون نفسه ، الذي كان يتمتع بقوة شخصية هائلة ، ويحظى بنفوذ عظيم بين طلابه ومريديه (أمين ، ١٩٧١، ٥٩-٦٠) .

كما أجاب خليفته كليانتس ، معبرا صراحة عن الجوهر الدقيق لأخلاق اتباع النموذج ، قائلا : "عندما يعتقد في كل ما يفعل أنني أراه" (جيجن، ١٩٧٦، ١٨٨) .

ب – الكتابة والتأليف :

كانت كتب التعاليم والمؤلفات الفلسفية والأخلاقية من أهم الأساليب التي اعتمدتها المدرسة الرواقية في توصيل أفكارها وتعليم طلابها ، وكان لزينون ، مؤسس المدرسة ، كتب ومؤلفات عديدة ، ومنها رسائل في " التربية اليونانية " ، و " الأخلاق " ، و " الانفعالات " ، ولكنها ضاعت ، ولم يبق منها إلا عناوينها .

وهكذا كان الحال مع تلميذه " كليانتس " الذي ألف نحو ٥٠ كتابا لم يبق منها إلا مقتطفات صغيرة ، ومنها رسائل في " الحرية " ، و " الفضائل " ، و " السلوك " .

أما ثالث رؤساء المدرسة الرواقية ، كريسيبوس ، فقد كان أغزر إنتاجا بكثير من سلفه " كليانتس " ، وبلغت مصنفاته أكثر من سبعمائة كتاب ، منها ٤٣ كتابا في الأخلاق ، ومنها رسالة في " الأهواء " ، ورسالة في " الفرق بين الفضائل " ، ولم يبق من مؤلفاته إلا شذرات قصيرة .

ج – الحوار والمناقشة :

كان أسلوب الحوار والمناقشة من أساليب المدرسة الرواقية في نشر تعاليمها ، والاتجاه بمذهبها نحو عامة الناس . ومن ذلك ما أورده الشهرستاني عن مؤسس المدرسة زينون أنه رأى فتى على شاطئ البحر محزونا يتلهف على الدنيا (الشهرستاني ، ١٩٧٦، ٩٨-٩٩) .

فقال له : يا فتى، ما يلهفك على الدنيا ؟ لو كنت في غاية الغنى وأنت راكب لجة البحر قد انكسرت السفينة وأشرفت على الغرق ، كانت غاية مطلوبك النجاة وتفوت كل ما في يدك ؟ قال : نعم .

قال : لو كنت ملكا على الدنيا وأحاط بك من يريد قتلك، كان مرادك النجاة من يده وتفوت كل ملكك ؟ قال : نعم .

قال : فأنت الغني وأنت الملك الآن .

وكان أرسطون – من تلاميذ زينون المباشرين – حريصا على الحوار مع كل من يقابل ، والمناقشة مع الجميع بلا تمييز ، وحين لامه البعض بسبب ذلك ، رد عليهم معلنا رغبته في " أن يكون الحيوان الأعجم ذاته قادرا على إدراك الوصايا الفلسفية " (جيجن ، ١٩٧٦، ٦٥) .

د – الأمثال والحكم :

وهى أسلوب من أساليب الأخلاق الشعبية التي تقوم على التقاليد ، وتدور حول السلوك المناسب الصحيح فى مختلف مواقف الحياة ، وتأخذ شكل مجموعة غير منظمة من التعاليم والوصايا والنصائح والإرشادات التى تهدف إلى تقديم قواعد مركزة لفن الحياة .

ومن الحكم الأخلاقية التي كانت شائعة عند اليونان (جيجن ، ١٩٧٦، ٥٠) :

- " يجب على المرء أن يسيطر، ليس على الناس، بل على نفسه " .
- " يجب على المرء، ليس أن يخشى الآخرين، بل أن يخشى نفسه " .
- " ليست الأشياء الخارجية هي التي يجب على المرء أن يعرفها، بل نفسه ".

وقد توسعت المدرسة الرواقية في الأخذ بهذا الأسلوب الذي يلخص النصائح والوصايا الأخلاقية في عبارات قصيرة وقوية ، مما يسهل على التلاميذ حفظها ، والمداومة على التفكير فيها ، واستخلاص معانيها .

وقد روى عن زينون الكثير من الحكم ، ذكر الشهرستاني منها هذه الأقوال (الشهرستاني ، ١٩٧٦، ٩٨-٩٩) :

- أكثروا من الأخوان ، فإن بقاء النفوس ببقاء الأخوان ، كما أن شفاء الأبدان بالأدوية .
- محبة المال وتد الشر ، لأن سائر الآفات تتعلق بها ، ومحبة الشهوات وتد العيوب ، لأن سائر العيوب متعلقة بها .
- إذا أدركت الدنيا الهارب منها جرحته ، وإذا أدركها الطالب لها قتلته .

- كن بما تأتي من الخير مسرورا ، وبما تجتنب من الشر محبورا .
- أعط الحق من نفسك ، فإن الحق يخصمك إن لم تعطه حقه .
- لا تخف موت البدن ، ولكن يجب عليك أن تخاف موت النفس .
- وسئل زينون : أي الملوك أفضل.؟ قال : من ملك غضبه وشهوته .
- وقيل له ، وكان لا يقتني قوت يومه : إن الملك يبغضك . فقال : وهل يحب الملك من هو أغنى منه ؟

ومن أشهر الرواقيين الرومان الذين اعتمدوا على أسلوب الأمثال والحكم في هداية النفوس ، الفيلسوف سينكا ، والإمبراطور ماركوس أوريليوس .

أما سينكا ، فقد أضفى على الرواقية حياة إنسانية ، وتميزت نصائحه وإرشاداته بالرفق واللين . وكان يصف العلاج المناسب للنفس بالحكمة والموعظة الحسنة ، ومن أقواله التي أثرت عنه (أمين ، ١٩٧١، ٢٣٣، ٢٣٥) :

- لا شيء من أفعالنا بناج من رقابة الضمير الذي يقف لنا بالمرصاد .
- إن بذل الجهد من شيم الكرام ، وأن الشرف الصحيح هو الذي يناله الإنسان بنبل قلبه ، وعظمة نفسه .
- أهجر الناس هجرا جميلا ، وأنج منهم بقلبك سليما ونفسك خالصة ، وأهجرهم كذلك لتصلح حالك ، وتخمد شهوتك ، ولكي تموت على الحكمة.
- ادرس نفسك ، وامتحن وجدانك ، ولا تلومن إلا نفسك ، ولا تعرضن بغيرك .

أما الإمبراطور ماركوس أوريليوس ، آخر ممثلي الرواقية في العصور القديمة ، فقد اشتهر بتأملاته الفلسفية ، وخواطره الإنسانية ، ونصائحه الأخلاقية ، ومن ذلك (أمين ، ١٩٧١، ٢٦٣-٢٦٤، ٢٦٦-٢٦٩) :

- لتعلم أن نفسك منبع الخيرات جميعا : هي نبع لا ينضب على شرط أن تزيده كل يوم تعميقا .

- لتبق بسيطا طيبا ، نقي السريرة، جادا، عدوا للزهو والجاه، صديقا للعدل والحكمة ، متدينا ، رفيقا، إنسانيا ، مستمسكا بأداء الواجب .
- إذا أخطأ الإنسان فأقبل عليه ، وتحدث إليه في رفق ، من غير لوم ولا ضغن ولا استهزاء . ولا تكلمه كما تكلم تلميذا في المدرسة ، ولا لكي تشرئب أعناق الحاضرين إعجابا بك، بل تحدث إليه وكأنه وحده من غير شهود .
- لتكن دائما في عون الناس : فالحياة قصيرة ، وثمرة وجودك على الأرض أن تصون نفسك مطهرة ، وأن تفعل ما يعود بالخير على الجماعة.

هـ - التجربة والمفارقة :

التجربة عند الرواقيين ليست مجرد ينبوع للمعرفة، ولكنها أيضا طريق للأخلاق . وقد أكد كريسيبوس الرواقي على أن الأخلاق ، في المدرسة الرواقية ، تتميز بأنها " أمر متعلق بالتجربة " (جيجن ، ١٩٧٦، ١٩٨) .

وحيث إن مجال السلوك هو المواقف الفردية ، فإن التجربة هي التي تجعل المرء قادرا على اتخاذ القرار الأخلاقي المناسب في الحالات المختلفة ، استنادا إلى خبرته ومعرفته بأحكام الحالات المشابهة ، وتحديد موقفه منها : اتباعا لها ، أو ابتعادا عنها ، أو تحذيرا منها ، حتى يجد بنفسه الطريق الصحيح ، ويحكم ويقرر على نحو صائب .

والتجربة في المدرسة الرواقية تنطوي على نوع من المفارقة* ، وهى طريقة أخلاقية جذابة، تقوم على معارضة الأفكار السائدة، والاعتقاد بأن كل شيء في الحقيقة مختلف، وأن المرء يجب أن يسلك في حياته على نحو مختلف، وأن يتعود

* كلمة مفارقة (Paradox) في أصلها اليوناني تتألف من مقطعين : Para بمعنى المخالف أو الضد ، و Doxa بمعنى الرأي ، فيكون المعنى لهذه الكلمة هو: ما يضاد الرأي الشائع .

على أصعب المواقف إذلالا ، حتى وإن كانت نفسه تفيض خجلا (راجع : جيجن، ١٩٧٦، ١٧٢) .

٣ - أمراض النفوس وعلاجها المناسب :

كان الفيلسوف الرواقي ، في إرشاداته ونصائحه وتوجيهاته وتعاليمه الأخلاقية ، كالطبيب الذي يأخذ في معالجة أمراض النفوس بأدويته ، ويصف العلاج المناسب لحال كل مريض . وقد أكدت المدرسة الرواقية ، في نشاطها التربوي والتعليمي ، على أهمية السيطرة على النفس (Mayer, 1960, 83)، ومحاربة الانفعالات باعتبارها من أخطر أمراض النفس الإنسانية وأشدها فتكا في نظر الرواقيين .

ولذلك ، كان من أول واجبات الفيلسوف الرواقي أن يثبت أنه طبيب النفس الذي يعيد إليها صحتها باقتلاع الانفعالات منها ، والسيطرة عليها قبل فوات الأوان .

وجوهر الانفعال ، في رأي زينون ، المؤسس الأول للمدرسة الرواقية ، هو: " فيضان الشهوات الذي يدفع بالعقل إلى التسرع في إصدار الآراء والقرارات " .

أما كريسيبوس ، المؤسس الثاني للمدرسة ، فالانفعالات عنده ليست إلا عقلا معوجا يصدر أحكاما غير قويمة بخصوص الخير والشر (جيجن ، ١٩٧٦، ٤٣١).

وقد استطاع الرواقيون تقديم نسق متوازن من الانفعالات يقوم على أساس أربعة انفعالات رئيسية، تنقسم بدورها إلى عدد كبير من الانفعالات الفرعية التي يمكن عرضها على النحو التالي (جيجن ، ١٩٧٦، ٤٣٢-٤٣٤) :

أ - الرغبة : وتنقسم الرغبة إلى بعض الانفعالات الفرعية مثل : الغضب ، والغيظ ، والهياج ، والاحتداد ، والحقد ، والكراهية ، والحب ، والحنين ،

والطلب ، والحسد ، والخبث ، وحب الغلبة ، والضجر ، والأسف ، والاندفاع ، والإصرار ، والاضطراب .

ب – اللذة : وتنقسم اللذة إلى : الرضى ، والمرح ، والابتهاج ، والفرح ، والنشوة .

ج – الرهبة : ومن الانفعالات الفرعية التي تنقسم إليها الرهبة : الضيق ، والخجل ، والتوجس ، والخوف ، والفزع ، والرعب ، والقلق ، والغم ، والتردد ، والذعر ، والهلع ، والتطير .

د – الحزن : وينقسم الحزن إلى : الشفقة ، والغيرة ، والغيظ ، والحسد ، والقنوط ، والابتئاس ، والأسى ، والألم ، والأسف ، والسخط ، والكرب ، والارتباك ، واليأس ، والتهيج ، والنفور ، والنواح ، والقلق .

وهكذا ، حدد الرواقيون الانفعالات التي تسيطر على النفس ، واجتهدوا في تصنيفها ، والتمييز بينها ، ودققوا في تشخيصها ، وقدموا وصفا لها ، ووضعوا بذلك الأساس الضروري لعلاجها والسيطرة عليها .

أما عن المنهج الذي وضعه الرواقيون لمعالجة أمراض النفوس ، والسيطرة على الانفعالات ، فهو يبدأ بتشخيص الحالة المرضية ، وتحديد الانفعال الذي يسيطر على النفس ، وتقرير مدى حدته ، حتى يمكن تحديد إجراءات العلاج المناسب .

وقد ميز الرواقيون بين ثلاثة أنواع من الحالات المرضية، التي تختلف في درجة حدتها على النحو التالي (جيجن ، ١٩٧٦، ٤٣٥) :

- **النوع الأول** : يخص الاستعداد للإصابة بمرض معين ، وهو يختلف من شخص لآخر ، فهذا قد يكون لديه ميل إلى الوقوع في الغضب ، وذاك قد يميل إلى حب الطعام ، وثالث قد يميل إلى الشراب المسكر ، ... وهكذا .

- النوع الثاني : خاص بتكوين حالات مرضية مزمنة ، فتكرار الوقوع في نوبات الغضب يؤدي إلى استثارة الغضب عند الشخص بسهولة ، والاشتهاء المتكرر للطعام يؤدي إلى الشراهة ، وتكرار الشراب يؤدي إلى الإدمان ... وهكذا .

- النوع الثالث : يخص حالات مرضية تأتي مصحوبة بضعف شديد، وتكون أقرب إلى العاهات المكتسبة ، وقد لا يكون سببها هو شهوة معوجة ، بل نفور معوج ، مثل كراهية البشر بصفة عامة ، أو كراهية النساء على وجه الخصوص .

وكان كريسيبوس ، المؤسس الثاني للمدرسة الرواقية ، هو أكثر الرواقيين اهتماما بأمراض النفوس ، وأكبرهم إسهاما في تحديد إجراءات العلاج ، وكان في تشخيصه وعلاجه أقرب إلى الأطباء في تمسكه بالقواعد الطبية ، والتزامه بالمبادئ الأساسية التي يمكن إجمالها فيما يلي (جيجن ، ١٩٧٦، ٤٣٥-٤٣٦) :

١- التمييز بين الوقاية والعلاج :

فالوقاية تقوم على أساس أن الإنسان ، بحكم طبيعته ، يجب أن يظل دائما على وعي بضعفه ، وتبدل أحواله ، وبخضوعها لحكم الشيخوخة ، كما يجب عليه أن يتوقع في كل لحظة حدوث أي شيء .

أما العلاج ، فيقوم على أساس الاقتناع بأن كل الانفعالات ليست إلا نتيجة لرأي فاسد ، أو ظن خاطئ ، أو حكم متسرع ، لأنه ليس هناك ، عند الرواقيين ، إلا خير واحد هو الفضيلة ، وشر واحد هو الرذيلة ، وما كان غير ذلك فإنه لا يقوم إلا على آراء وظنون وأحكام سريعة بغير تدبير .

٢- التدخل في الوقت المناسب :

فالطبيب لا ينبغي أن يتدخل عند ازدياد حدة المرض ، بل ينبغي عليه أن ينتظر حتى تخف حدة المرض ، ويأخذ في الهبوط من ذاته ، لأن علاج النفس المريضة لا يتحقق فورا ، وتدخل الطبيب لا يكون إلا في الوقت الذي تكون فيه النفس مهيأة لتلقي العلاج المناسب للحالة المرضية .

٣- تحديد العلاج المناسب :

كما هو الحال بشأن الحالات المرضية ، تختلف إجراءات العلاج تبعا لكل حالة ودرجة حدتها ، وقد حدد كريسيبوس طريقته في العلاج بالإشارة إلى الإرشادات والتوجيهات التالية :

أ - الاقتناع بعدم جدوى الألم والحزن، وهما أكبر الشرور في نظر الرواقيين .

ب - التأكيد على أنه لا يليق بالمرء عدم السيطرة على نفسه، والسلوك بما لا يتفق والرجولة .

ج - الاسترشاد بمواقف نموذجية لأشخاص آخرين يمكن الرجوع إليهم والاقتداء بهم في الحالات والمواقف المشابهة .

د - التحليل العقلي لعناصر الموقف، والبرهنة على أن دوافع الانفعال كلها لا تقوم على أساس قوي، ولا تستند إلى حكم سليم .

وعلى هذا النحو ، يمكن أن يتحدد العلاج المناسب لأمراض النفوس ، وعلامة ذلك أن تعود السكينة إلى النفس ، وهي أولى علامات العقل الصحيح .

وهكذا ، كان الفيلسوف الرواقي يعرف كيف يقود نفوس الآخرين في طيبة وسماحة رغم قسوته على نفسه ، وصلابته معها . وكان يحاكي الأطباء الذين يعالجون الأمراض ولا يشعرون نحو المرضى بأي غضب . وكان لا يترك الواحد

منهم إلا وقد امتلأ ثقة بالمستقبل ، وأصبح أهدأ نفسا، وأنقى ضميرا (بريبه ، ١٩٥٨، ٢١) .

٤ – المدرسة الرواقية ... جامعة لكل إنسان :

أكدت المدرسة الرواقية على ربط الجماعة الإنسانية بالطبيعة ربطا قويا . وكان تصور الرواقيين للطبيعة نتاج لبصيرة عميقة في حياة الفرد والمجتمع (Ulich, 1962, 142) . وكان من رأيهم أن الإنسان بطبيعته يميل إلى التجمع والعمران وبناء المجتمعات ، وأن هذا الميل الطبيعي يوجب على الناس أن يكونوا إخوانا، وأن يؤلفوا فيما بينهم " جامعة إنسانية " تنظر إلى جميع أفراد البشر باعتبارهم أسرة واحدة ، تجمعهم روابط أخلاقية ، وتضمهم وحدة عقلية ، تجعل لكل منهم نصيبا من العقل، واستعدادا للفضيلة (انظر: أمين، ١٩٧١، ٢١٤-٢١٥).

والفضيلة عند الرواقيين ليست مسألة اهتمام شخصي وحسب ، بل واجتماعي أيضا (سارتون ، ١٩٩١، ١٠٢) ، ولذلك فقد أوصت الرواقية أن يعامل الناس بعضهم بعضا معاملة الإخوان (Castle, 1961, 121) ، لأنهم رغم اختلافهم في ألوانهم ولغاتهم وشعوبهم ، إلا إنهم يتمتعون جميعا بحقوق متساوية (Mulhern, 1959, 190) .

والرواقي مواطن عالمي ، لا يرى حرجا في أن يشترك في الشئون السياسية، ويناصر كل حركة تهدف إلى الحرية والكرامة الإنسانية . وهو يرضى بأن يضحي بحياته في سبيل بلاده ، ولكنه يرفض كل وطنية تقف في سبيل ولائه للإنسانية بأجمعها (ديورانت ، ١٩٧٣، ١٨٥-١٨٦) ، لأن ارتباط الشخص بالإنسانية ككل أهم، في نظر الرواقيين ، من ارتباطه مع قومه .

وكانت فتوحات الإسكندر الأكبر قد مهدت الطريق إلى هذا التحول الفكري والعملي الذي سينتهي إلى فلسفة الرواقيين في المدينة العالمية (بلدي ، ١٩٦٢، ٧٤) ، التي عبر عنها زينون أوضح تعبير في قوله (بلدي ، ١٩٦٢، ٧٦-٧٧) :

" يجب علينا ألا نعيش على هذه الأرض موزعين بين مدن وأحياء مختلفة ، متفرقين ، يتبع كل منا قانون مدينته وحدها ، بل يجب علينا أن نعتبر جميع الناس رفاقا لنا ومواطنين ، وأن نعتبر الحياة شيئا واحدا مشتركا بين جميع الناس ، والعالم واحدا ، وأن نسير جميعا وفق قانون واحد " .

وكان كل من ابكتيتوس العبد وماركوس أوريليوس الإمبراطور يؤكدان هذه الدعوة الرواقية للمواطنة العالمية Cosmopolitanism التي تنظر إلى الناس جميعا باعتبارهم مواطنون في عالم واحد (توماس ، ١٩٦٤، ١٦٩) .

- كانت دعوة ابكتيتوس تقول : " سر في حياتك طبقا لما يمليه عليك العقل ، لا من حيث أنت عضو في أسرتك أو مدينتك أو أمتك فحسب ، بل من حيث أنت مواطن في عالم الجنس البشري كله " .
- أما ماركوس أوريليوس فكان يقول عن نفسه : " مادمت إمبراطورا فمدينتي هي روما ، ولكن مادمت إنسانا فوطني هو العالم " .

فإذا كانت التربية الحديثة ترى أن النضج الإنساني لا يتحقق إلا بتنمية القوى الروحية في الفرد ، فإن دعوة الرواقيين إلى المواطنة العالمية إنما تمثل النضج بمعناه الصحيح وهو ذلك " التصور الروحي الذي تمارسه النفوس الصافية في حياتها ، فتشعر حينئذ بأنها متآزرة كل التآزر ، لا مع أهل الوطن الواحد فحسب ، بل مع جميع أفراد الإنسانية ، بصرف النظر عن اختلافهم في اللغات والأديان والأجناس والأوطان " (أمين ، ١٩٧١، ١٠) .

والواقع أن فكرة الرواقيين عن العالمية قد نشأت من أصلين من أصول مذهبهم (الطويل ، ١٩٨٥، ١٣٠) :

- أولهما : أن الكون واحد، نشأ عن إله واحد، وينظمه قانون واحد، ويكون نظاما واحدا .

- وثانيهما : أن الناس ، وإن خالف بعضهم البعض في أمور غير جوهريـة ، متفقون في طبيعة أساسية واحدة ، هي العقل الذي يشارك فيه الناس جميعا .

وهكذا تنفتح المدرسة الرواقية على العالم لتصبح جامعة لكل إنسان ، بعـد أن تخلصوا ، بفضل فتوحات الإسكندر ، من الانعزال عن العالم ، والتمركـز حـول دولة – المدينة ، وأصبحوا " ممثلين لفكرة الوطن العالمي لأول مرة في التـاريخ" (سارتون ، ١٩٩١، ٣٨٩) .

المراجـع :

أولا : المراجع العربية :

١) إبراهيم ، زكريا : (١٩٨٠)، المشكلة الخلقية . مكتبة مصر، القاهرة، ط ٣ .

٢) أمين ، عثمان : (١٩٦٧) ، محاولات فلسفية . مكتبة الأنجلو المصرية، ط٢.

٣) أمين ، عثمان : (١٩٧١) ، الفلسفة الرواقية . مكتبـة الأنجلـو المصريـة، القاهرة ، ط ٣ .

٤) الشهرستاني : (١٩٧٦) ، الملل والنحل ، تحقيق : محمـد سـيد كيلانـي ، مطبعة مصطفى البابي الحلبي .

٥) العوا ، عادل : (١٩٨٦) ، العمدة في فلسفة القيم . دار طلاس ، دمشق .

٦) العوا ، عادل : (١٩٨٨) ، فلسفة الأخلاق (في : الموسوعة الفلسفية العربيـة، معهد الإنماء العربي ، المجلد الثاني، القسم الثاني) .

٧) المعجم الفلسفي ، مجمع اللغة العربية (١٩٧٩) ، القاهرة .

٨) الموسوعة الفلسفية المختصـرة . (د.ت) ، الترجمـة العربيـة ، دار القلـم، بيروت .

٩) بدوي ، عبد الرحمن : (١٩٥٩)، خريف الفكر اليوناني. مكتبة النهضة العربية ، ط ٣ .

١٠) بدوي ، عبد الرحمن : (١٩٧٥) ، الأخلاق النظرية ، وكالة المطبوعات ، الكويت .

١١) بدوي ، عبد الرحمن : (١٩٧٩) ، الأخلاق عند كنت . وكالة المطبوعات ، الكويت .

١٢) بريل ، ليفي : (د.ت) ، الأخلاق وعلم العادات الأخلاقية . ترجمة : د. محمود قاسم ، مطبعة مصطفى البابي الحلبي ، القاهرة .

١٣) بربيه ، إميل : (١٩٥٨) ، الحكيم القديم (ضمن : من الحكيم القديم إلى المواطن الحديث – دراسات في الثقافة الإغريقية) ، ترجمة : د. محمد مندور ، لجنة التأليف والترجمة والنشر ، القاهرة ، ط ٢ .

١٤) بلانشى ، روبير : (د.ت) ، المنطق وتاريخه . ترجمة : د. خليل أحمد خليل ، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع ، بيروت .

١٥) بلدي ، نجيب : (١٩٦٢) ، تمهيد لتاريخ مدرسة الإسكندرية وفلسفتها . دار المعارف بمصر .

١٦) توماس ، هنري : (١٩٦٤) ، أعلام الفلاسفة كيف نفهمهم . ترجمة : متري أمين ، دار النهضة العربية ، القاهرة .

١٧) جيجن ، أولف : (١٩٧٦) ، المشكلات الكبرى في الفلسفة اليونانية . ترجمة: د. عزت قرني ، دار النهضة العربية ، القاهرة .

١٨) ديورانت ، ول : (١٩٧٣) ، قصة الحضارة . ترجمة : محمد بدران ، لجنة التأليف والترجمة والنشر ، ط ٣ .

١٩) ربول ، أوليفيه : (١٩٨٦) ، فلسفة التربية . ترجمة : د. جهاد نعمان ، بيروت ، ط ٣ .

٢٠) رسل ، برتراند : (١٩٨٣) ، حكمة الغرب . ترجمة : د. فؤاد زكريا ، عـالم المعرفة ، الكويت .

٢١) سـارتون ، جـورج : (١٩٩١) ، تـاريخ العلـم . الترجمـة العربيـة ، دار المعارف ، القاهرة .

٢٢) قرني ، عزت : (د.ت) ، الفلسفة اليونانية . القاهرة .

٢٣) كرم ، يوسف : (١٩٧٠) ، تاريخ الفلسفة اليونانية . مطبعـة لجنـة التـأليف والترجمة والنشر ، القاهرة ، ط ٥ .

٢٤) هنترميد : (١٩٦٩) ، الفلسفة – أنواعها ومشـكلاتها ، ترجمـة : د. فـؤاد زكريا ، مكتبة مصر ، القاهرة .

٢٥) وهبة ، مراد : (١٩٧٩) ، المعجم الفلسفي . دار الثقافة الجديدة ، القـاهرة ، ط ٣ .

٢٦) وورنر ، ريكس : (١٩٨٥) ، فلاسفة الإغريق . ترجمة : عبد الحميد سـليم ، الهيئة المصرية العامة للكتاب .

٢٧) وولف : (١٩٤٤) ، عرض تـاريخي للفلسـفة والعلـم . ترجمـة : محمـد عبد الواحد خلاف ، لجنه التأليف والترجمة والنشر ، القاهرة ، ط ٢ .

٢٨) يودين ، روزنتال : (١٩٨٥) ، الموسوعة الفلسفية . ترجمة : سمير كـرم ، دار الطليعة ، بيروت ، ط ٥ .

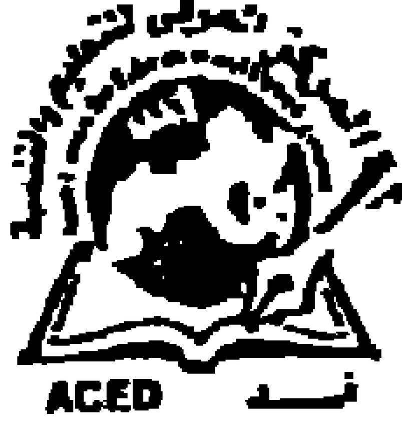
ثانيا : المراجع الأجنبية :

1) Bowen, James: (1972), A History of Western Education, Methuen & Ltd., London, Volume one.

2) Brubacher, John S.: (1947), A History of Problems of Education. Mc Graw-Hill Book Company, Inc., New York.

3) Butts, R. Freeman: (1955), A Cultural History of Western Education. Mc Graw-Hill Book Company Inc. New York.
4) Castle, E. B.: (1961), Ancient Education and Today. Penguin Books, England.
5) Good, H.G.: (1960), A History of Western Education. The Macmillan Company, London.
6) Lawrence, E. S.: (1970), The Origins and Growth of Modern Education. Penguin Books, England.
7) Marrou, H. I.: (1956), A History of Education in Antiquity. Translated by: Gorge Lamb, Sheed and Word, London.
8) Mayer, Frederik: (1960), A History of Educational Thought. Charles E. Merrill Books, Inc., U.S.A.
9) Monroe, Paul: (1914), A Text-Book in the History of Education. The Macmillan Company, London.
10) Monroe, Paul: (1928), Source Book of the History of Education for Greek and Roman Period. The Macmillan Company, New York.
11) Morre ,T. W.: (1986), Philosophy of Education. Routledge & Kegan Paul, London.
12) Mulhern, James: (1959), A History of Education, A Social Interpretation. The Ronald Press Company, New York.
13) Ulich, Robert: (1962), The Education of Nations. Harvard University Press, Cambridge.

عوامل انخفاض مستوى التحصيل الدراسي لدى طلاب كلية المعلمين بالطائف



(رؤية أعضاء هيئة التدريس والطلاب)

د. علي محمد الحارثي *

ملخص :

يهدف هذا البحث إلى التعرف على الصعوبات التي تحول دون وصول بعض طلاب كلية المعلمين في الطائف إلى المستوى المقبول ، ومعرفة ما إذا كانت تلك الصعوبات تختلف في قوة تأثيرها باختلاف تقدير أعضاء هيئة التدريس والطلاب ، وقد تم تتبع هذه الظاهرة من خلال أربعة محاور ، الأول اللوائح والأنظمة داخل الكلية ، والثاني الطالب ، والثالث عضو هيئة التدريس ، الرابع محتوى المواد الدراسية ، ومن خلال المحاور الأربعة السابقة أمكن التعرف على أهم تلك الصعوبات ، ويمكن تلخيص أهمها :

١- المحتوى الدراسي وعدم انسجامه مع خلفية الطالب وارتباطه بعمله مستقبلا.
٢- ارتفاع العبء الدراسي على الطالب خلال الفصل الدراسي الواحد .
٣- عدم الاهتمام بميول واتجاهات الطلاب نحو المهنة .
٤- عدم التزام عضو هيئة التدريس بقواعد وصياغة الامتحانات .
٥- ضعف إعداد الطالب في المرحلة الثانوية .
٦- عدم مقدرة الطالب على إدارة وقته .

(*) قسم التربية وعلم النفس ، ووكيل كلية المعلمين بالطائف .

كما وجد تقارب فى وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب فـــى غالبيـــة المتغيرات التى عرضت فى الدراسة ، مما يؤكد أنها واقـــع ملموس يجـــب اتخـــاذ إجراءات من شانها التخفيف من هذه الظاهرة .

وقد توصل الباحث فى نهاية البحث إلى عدد من التوصيات منها :

١ - إعادة تفعيل عمل الأقسام المتناظرة من أجل إعادة النظـــر فـــى محتـــوى المواد الدراسية .

٢ - إدخال عدد من المواد الأدبية ذات مستويات متقدمة فى برنـــامج الإعـــداد العام كبدائل وخيارات للطالب دون المساس بالسقف العام لمجموع ســاعات مواد الإعداد العام .

٣ - ربط العبء الدراسي الفصلى برأى مرشده ومعدله فى الفصل السابق .

٤ - إقامة ورش عمل لأعضاء هيئة التدريس لزيادة الاســـتفادة فيمـــا يتعلـــق بطرق التدريس ووسائل التقويم .

٥ - مزيد من الدراسات المتعلقة بالاتجاهات وأثرها فى التحصيل الدراسى .

٦ - تفعيل ور الإرشاد الأكاديمى نظرا لأهميته فى رفع مستوى أداء الطالب .

مقدمـــة :

يلعب التعليم الدور الأساسي فى تحريك المجتمعات المعاصرة نحـــو التنميـــة الشاملة ، وخاصة المجال الاقتصادى والتكنولوجى كما أن التعليم الابتدائـــى يمثـــل البداية الحقيقية الشاملة لمدارك الطفل [١] .

ومن أهم الركائز التى يقوم عليها نظام التعليم فى المملكة العربية الســعودية ، برامج إعداد وتدريب معلم المرحلة الابتدائية ، فالمعلم هو المنفذ لسياسة التعليـــم . فالتنفيذ الصحيح [٢] يكتسب أهمية لا تقل عن الخطة المتعلقة بسياسة التعليم نفسها .

وكليات المعلمين فى المملكة العربية السعودية تستهدف فى سياساتها تطوير أساليب وطرق تكوين معلم المرحلة الابتدائية قبل الخدمة وتدريبه أثناء الخدمة .

وكليات المعلمين التابعة لوزارة المعارف يبلغ عددها ثمانى عشرة كلية (٣) ، تقبل الطلاب الحاصلين على الشهادة الثانوية بقسميها العلمى والأدبى ، مدة الدراسة أربع سنوات ، تمنح من يكمل بنجاح متطلبات التخرج درجة البكالوريوس فى التعليم الابتدائى .

وتنص اللائحة التنفيذية لبرامج كليات المعلمين على أن خطة الدراسة بها تهدف إلى (٤) .

١- تأهيل مدرس كفء أكاديمياً للتدريس فى المرحلة الابتدائية .
٢- التركيز على البنية الأساسية لمعلم المرحلة الابتدائية وجعلها ضمن المقررات الإجبارية لتخريج الطالب .
٣- أن يكون محتوى المنهج الدراسى على مستوى المنهج الجامعى المماثل فى الجامعات .

من هنا ، يتضح أن كليات المعلمين رغم تقارب أهدافها مع أهداف كليات التربية وغيرها من الكليات القائمة على تنفيذ برامج إعداد المعلمين فى جامعات المملكة ، إلا أن برنامجها التنفيذى يأخذ أنموذجاً مغايراً فى بعض الجوانب ، فالتركيز على إعداد معلم الصف أكثر من التركيز على إعداد معلم مادة أو تخصص ، وذلك لطبيعة التلميذ فى المرحلة الابتدائية ، وكذلك الانتشار الجغرافى الواسع لمدارس التعليم الابتدائى فى المملكة العربية السعودية . والجدول التالى رقم (١) يوضح الملامح العامة للبرنامج الدراسى .

جدول رقم (١)

محاور البرنامج	عدد الساعات	%
١- الإعداد العام	٧٠	٤٥,٤٦ %
٢- الإعداد التربوي	٤٢	٢٧,٢٧ %
٣- التخصص	٤٢	٢٧,٢٧ %
المجمـــوع	١٥٤	١٠٠,٠٠%

حيث يلاحظ أن البرنامج يركز على الإعداد العام مع إعطاء التخصص أقــل نسبة حيث تمثل فقط ٢٧ر٢٧% ، مما يسهل الاستفادة من عمل المــدرس بطريقــة أكثر مرونة بعيداً عن إلزامية التخصص . كما يلاحظ أن مواد الإعداد العام ، تمثـل المواد العلمية منها ٣١ر٣٧ % بينما تمثل الأدبية ٦٩ر٦٢% .

إن ما لاحظه الباحث من خلال عمله فى كلية المعلمين فى الطــائف ، يشـير إلى وجود مشكلة تعترض البرنامج بالصورة التى خطط لها ، وهـــذا أمـر غـير مستغرب ، فليس هناك نظام تعليمى أو برنامج إعداد أو تدريب يخلو مـــن بعـض أوجه القصور عند التنفيذ أو أن هناك برامج ليست فى حاجة إلى إعادة النظر مـــن أجل التطوير .

فالدول التى حققت قدراً كبيراً من النجاح فى مجال التعليـــم ، كـانت تواجـــه مشاكل التعليم بمناقشتها ، وفحصها وتقييمها بدقة ، وموضوعية ، وواقعية ، بحيــث يتم الوصول دائما إلى أفضل الحلول العلمية لكل مشكلة مـــن تلـك المشـاكل . إن المشكلة التى يتبنى البحث دراستها ، تتمثل فى تدنى مستوى تحصيل الطــالب فـــى كلية المعلمين بالطائف .

وذلك من خلال تتبع أهم العوامل المؤثرة فى تدنى التحصيل المتمثل فى انخفاض المعدل وعدم القدرة على إكمال الدراسة .

فقد كان من أبرز ملامح تلك المشكلة ما يلى :

١- الفاقد التعليمى الملحوظ من الطلبة الذين تم فصلهم خلال السنة الماضية ١٤١٨/١٧هـ بسبب انخفاض معدلاتهم الدراسية ، أو أسباب أخرى تتعلق بالدراسة حيث بلغ عددهم ٩٤ طالباً .

٢- ارتفاع نسبة الراسبين والحاصلين على تقديرات منخفضة فى المواد المختلفة أثناء الدراسة ، حيث تشير النتائج الفصلية بعد أن قام الباحث بتتبعها خلال ثلاث السنوات الماضية إلى نتيجة ، راسب ، مقبول أو جيد وهذا يعنى حصول الطالب على أقل من نسبة ٧٥% وهذه النسبة تمثل السمة الغالبة فى معظم المواد ، بينما يرى كثير من علماء القياس أن نسبة ٨٠% ربما هو المستوى المعقول للإتقان (٦) .

٣- النسبة المتنامية من أعداد المتخرجين من الكلية بتقدير (مقبول) والجدول رقم (٢) يوضح عدد المتخرجين بتقدير (مقبول) خلال الأعوام الماضية .

جدول رقم (٢)

سنة التخرج	عدد المتخرجين	المتخرجون بتقدير مقبول	النسبة
١٤١٧ هـ	١٩٤	٥٤	٢٧,٨ %
١٤١٨ هـ	٢٤٦	٦٣	٢٥,٦ %
١٤١٩ هـ	٣٥٤	٧٩	٢٢,٣ %

٤ - الخلل الواضح فى انسيابية أفواج الطلبة المقبولين كل عام ففى عام ١٤١٥هـ تم قبول (٣٨٨) بينما نجد أن عدد المتخرجين مع نهاية الفصل الثانى عام ١٤١٨هـ (٢٠٤) مما يعنى تأخر (١١١) وهو رقم يمثل ٣٣% مما يعنى زيادة كلفة الطالب . إن التعرف على العوامل المؤدية إلى اختلاف

التحصيل الدراسى بين طلاب الكلية وفى الوقت نفسه الأسباب التى أدت إلى ضعف وتدنى المستوى التحصيلي للطالب ، سوف يساهم فى بناء الخطط المستقبلة المتعلقة بنظام الكلية ومناهجها وأنشطتها وكذلك نوعية الطلاب المقبولين فيها (٧) إلا أن الباحث يدرك تماماً أنه لا يستطيع أن يحصر أو يدريس جميع العوامل المؤثرة فى انخفاض التحصيل الدراسى لطلاب الكلية ، وذلك لتداخل وكثرة تلك العوامل ورغم ذلك ، فإنه يمكن تتبع أهم العوامل الأكثر تأثيراً فى تلك الظاهرة .

فهناك الكثير من المحاولات والدراسات التى تناولت بعض جوانب هذه المشكلة والعوامل المتعلقة بها ، حيث أمكن تحديد أهم تلك العوامل فى الجوانب التالية :

- عوامل مرتبطة بالمتعلم .
- عوامل مرتبطة بالمحتوى الدراسى .
- عوامل مرتبطة ببيئة عملية التعليم .

فقد حدد بكمان (٧) ، نجاح أو فشل الطالب فى ستة عوامل : طريقة المعلم فى التدريس ، القدرة العقلية للمتعلم ، المعرفة السابقة للطالب ، واقعية الطالب ، انتباه الطالب أثناء الشرح ، وصعوبة المادة الدراسية .

وحول اتجاهات المتعلم وأثرها على التحصيل ، أشار بلوم (Bloom ١٩٧١) إلى أن الطلبة المتفوقين أو الأقل تحصيلاً ، كانوا يحملون اتجاهاً سلبياً أو إيجابياً نحو المدرسة .

وهذا يؤكد على ضرورة إعادة الدور المفقود للاهتمام بهذا الجانب فى المؤسسات التربوية .

ومن الجوانب الأخرى التى تؤكد الدراسات على أنها تؤثر فى مستوى التحصيل ، الإشراف الأكاديمى .

فقد توصل الباحث ، ابراهيم الشامي ومحمد وسوف إلى : أن رفـع المعـدل التراكمي للطلاب الجامعيين مرتبط بعوامل من أهمها : الإشراف الأكاديمي ونـوع الثانوية العامة (أدبي ، علمي) .

وحول البيئة وأثرها فى عملية التعليم ، أوضحت دراسة صبحي قاضي التـي استهدفت تتبع بعض الأسباب التي تحول دون حصول الطلاب على معدلات عاليـة، أن من أهم الأسباب ، ازدحام القاعات الدراسية ، شـخصية المعلـم ، والإرشـاد الأكاديمي .

فإذا كان أداء الطلبة ضعيفاً فليس من الضرورة أن يكون الطالب هو المسـئول عن ذلك وحده ، بل قد يتحمل المعلم جزءا كبيرا من المسئولية .

فالمعلم ربما كان يعمل جاهداً لإيصال الطلبة إلى أهداف غير ممكنة ، أو أنـه قد عمل على استخدام أساليب تدريس غير فعالة لإحداث التغيـير المطلـوب فـي سلوك طلابه . فالتدريس مجال معرض منظم ينطوى على أبعـاد أربعـة ، البعـد المنظومي ، البعد الاتصالي ، البعد المهني ، البعد الأكاديمي .

مما سبق بعد استعراض للدراسات التى تعرضت لأهم الأسـباب وراء تدنـي مستوى التحصيل عند الطلاب يتضح أن كثرة العوامل وتشـابكها ، تتيـح فرصـة لمزيد من البحث والتقصي للوصول إلى عملية تعليم وتعلم أكثر فعالية تساعد علـى رفع الكفاية الإنتاجية للمؤسسة التربوية .

أهداف الدراسة :

١- معرفة أهم العوامل الأكثر تأثيراً فى انخفاض معدلات الطلاب .

٢- معرفة مدى الاختلاف بين وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب .

٣- اقتراح أنسب الطرق التى تساهم فى رفع مستوى معدلات الطلاب .

أسئلة تجيب عنها الدراسة :

- ما أهم العوامل الأكثر تأثيراً فى انخفاض معدل تحصيل طلاب كلية المعلمين فى الطائف ، المملكة العربية السعودية ؟
- ما مدى تقارب أو اختلاف وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب فى ترتيب العوامل الأكثر تأثيراً فى انخفاض معدل تحصيل الطلاب ؟
- ما هى الاقتراحات والتوصيات التى يراها الباحث مناسبة للحد من هذه الظاهرة ؟

أهمية الدراسة :

١- تكمن أهمية هذه الدراسة ، فى أنها سوف تساهم فى الكشف عن أهم العوامل التى تؤثر فى انخفاض المستوى الدراسى للطلاب .

٢- تأتى هذه الدراسة لتحقيق واحد من أهم أهداف كليات المعلمين ، وهو القيام بالدراسات والأبحاث التى تساهم فى حل المشاكل التى تعترض برامج التربية والتعليم فى المملكة العربية السعودية ، وخاصة ما يتعلق بالتعليم العام وبرامج إعداد وتدريب المعلمين .

وحول تأثير بعض المتغيرات الاجتماعية والتعليمية فى اختلاف التحصيل الدراسى بين الطلاب ، أشار الدكتور محمد الحامد فى دراسة قام بها عن التحصيل الدراسى لطلاب جامعة الأمام محمد بن سعود الإسلامية إلى أن العلاقة بين المستوى الاجتماعى والاقتصادى وتحصيل الطالب الدراسى كانت سلبية ، رغم أن أكثر الدراسات فى العالم الغربى تدل على وجود علاقة إيجابية قوية ودالة إحصائيا بين المستوى الاجتماعى والاقتصادى وتحصيل الطالب الدراسى .

٣- تسعى هذه الدراسة لمساعدة كلية المعلمين فى الطائف وغيرها من الكليات ذات الاهتمام المشترك فى رفع الكفاية الإنتاجية .

٤- سوف تساعد نتائج هذه الدراسة المسئولين عن التخطيط وإعداد البرامج ، بتغذية راجعة تساعد على تطوير البرنامج القائم ، وهذا ركن مهم من أركان عملية التخطيط الناجح .

٥- في حدود علم الباحث ، هذه الدراسة فى شمولها تعتبر الأولى على مستوى المعلمين فى المملكة العربية السعودية .

حدود الدراسة :

١- اقتصرت الدراسة على كلية المعلمين فى الطائف .

٢- اقتصرت الدراسة على الطلاب فقط .

٣- شملت الدراسة جميع أعضاء هيئة التدريس فى الكلية .

٤- اقتصرت الدراسة على تحديد أهم العوامل الأكثر تأثيراً فى انخفاض معدل التحصيل الدراسى للطلاب طبقاً لما يراه الطلاب أنفسهم وأعضاء هيئة التدريس .

إجراءات الدراسة :

تتبع الباحث المنهج الوصفى تمهيداً لاستنتاج الأسباب الأكثر تأثيراً فى انخفاض معدل تحصيل الطالب ، وذلك بواسطة استبانة أعدت لهذا الغرض ، حيث تمت معالجة البيانات إحصائياً وفق برنامج spss لحساب التكرارات والنسب المئوية ، كما استخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون لحساب ثبات الأداة .

فقد أعد الباحث استبانه واحدة ، صيغت عباراتها بما يناسب الطلاب وأعضاء هيئة التدريس معاً ، وذلك نظراً لقناعة الباحث ، أن مستوى الوعى والإدراك عند الطلاب سوف يمكنهم من التعامل مع الاستبانه بنفس مستوى تعامل أعضاء هيئة التدريس .

أداة البحث :

قبل إعداد الاستبانة ، قام الباحث بعقد اجتماعات مع رؤساء أقسام الأكاديمية فى الكلية ، وبعض أعضاء هيئة التدريس لمناقشة كثير من الجوانب المتعلقة بمشكلة البحث .

كذلك تم مقابلة عدد من الطلاب ، وخاصة الطلاب الذين تم طى قيدهم حديثاً من الكلية ، حيث أفادت تلك اللقاءات فى تحديد أهم المحاور التى يمكن ان تقوم عليها الاستبانة ومن ثم الدراسة ، فكانت على النحو التالى :

١- العوامل المتعلقة بلوائح وأنظمة الكلية .

٢- العوامل المتعلقة بالطالب .

٣- العوامل المتعلقة بعضو هيئة التدريس .

٤- العوامل المتعلقة بمحتوى المواد الدراسية .

ومن أجل تغطية المحاور السابقة تم إعداد خمسين فقرة موزعة على محاور الدراسة الأربعة على النحو التالى :

من ١ – ١٨ مرتبطة بالمحور الأول .

من ١٩ – ٢٩ مرتبطة بالمحور الثانى .

من ٣٠ – ٤٤ مرتبطة بالمحور الثالث .

من ٤٥ – ٥٠ مرتبطة بالمحور الرابع .

ثم ربطت كل عبارة بمقياس ثلاثى على النحو التالى :

بدرجة كبيرة ، بدرجة متوسطة ، بدرجة قليلة .

وللتأكد من صدق الاستبانة ، قام الباحث بمراجعتها وتعديل عباراتها ثم تم عرضها على عدد من المختصين فى تصميم البحوث من أعضاء هيئة التدريس وكذلك على عدد من الطلاب لمعرفة مدى وضوح عباراتها ومناسبتها .

بعد ذلك تم تطبيقها فى صيغتها النهائية على عينة مكونة من (٥٠) شخصاً من مجتمع الدراسة ، ٢٠ من أعضاء هيئة التدريس ، ٣٠ طالباً ، وبعد مضى شهر من التطبيق الأول أعيد تطبيقها مرة أخرى للتأكد من وضوح الاستبانة وثباتها ، وتم حساب معامل الارتباط بين الأداء فى المرة الأولى والثانية على جميع عبارات الاستبانة ، وقد بلغ معامل ثبات المقياس بطريقة الاختبار ٠,٨٥ ، مما أظهر ثباتاً مقبولاً لأداة القياس .

مجتمع الدراسة :

يتكون مجتمع الدراسة من ٥٠٤ فرداً ، منهم ١٠٤ أعضاء هيئة التدريس ، عدد الحاصلين على درجة الدكتوراه ٤٠ بما يمثل ٣٨,٤% من مجموع أعضاء هيئة التدريس ، أما الحاصلين على درجات علمية أقل من الدكتوراه فعددهم ٦٤ وهو رقم كبير يمثل ٦١,٦% من أعضاء هيئة التدريس . وعدد الطلاب الذين تدنى مستواهم التحصيلى وحصلوا على معدل تراكمى أقل من ٢ مقبول لفصلين متتاليين بلغ ٤٠٠ طالب يمثل طلاب القسم الأدبى ٢٦٠ طالباً بما نسبته ٦٥% من العدد الإجمالى . بينما بلغ عدد طلاب القسم العلمى ١٤٠ طالباً بما نسبته ٣٥% من عدد أفراد العينة الطلابية ، مما سبق تتضح الملامح العامة لواقع مجتمع الدراسة من الناحية العددية ، والمستوى التعليمى .

تطبيق الاستبانة :

تم توزيع ٣٠٠ استبانة منها ١٠٠ لأعضاء هيئة التدريس ، ٢٠٠ استبانة على الطلاب الذين تم اختيارهم بطريقة عشوائية من بين عدد الطلاب الذين ظهر تدنى مستواهم الدراسى لمدة فصلين متتاليين وعددهم ٤٠٠ طالب كما سبق ذكره فى تحديد مجتمع الدراسة . وقد تم إعادة ٢٣٨ استبانة مثلت عينة البحث بما نسبته ٤٧% من مجتمع الدراسة ، كان عدد أعضاء هيئة التدريس ٨٨ بنسبة ٨٤% من أعضاء هيئة التدريس ، وعدد الطلاب ١٥٠ طالباً بنسبة ١٥,٥% .

وقد حسبت الدرجات على أساس إعطاء درجات لكل رتبة من الرتب الثلاث لكل متغير من متغيرات الدراسة المنصوص عليها فى الاستبانة على النحو التالى :

(بدرجة كبيرة) ثلاث درجات ، (بدرجة متوسطة) درجتان ، (بدرجة قليلة) درجة واحدة .

بعد ذلك حسبت تكرارات الأعداد وضربت فى القيمة الرقمية للرتبة ، وجمعت الدرجات لتعطى لمتغير الدراسة رتبته التى حصل عليها .

تحليل النتائج :

لقد استهدفت هذه الدراسة ، الإجابة على السؤال التالى :

ما أهم العوامل الأكثر تأثيراً فى انخفاض معدل تحصيل طلاب كلية المعلمين فى الطائف ؟

وقد تبين من تحليل استجابات ٢٣٨ فرداً هم جميع أفراد العينة ، أن هناك شبه اتفاق على اعتبار كل المعوقات الواردة فى الاستبانة ذات علاقة بانخفاض مستوى تحصيل الطلاب ، إلا أن درجة التأثير تختلف من متغير إلى آخر وتختلف تقديرات الطلاب عن تقديرات أعضاء هيئة التدريس فى ترتيب المهم والأكثر أهمية .

والملحق رقم (١) يوضح ذلك ، حيث تم ترتيبه على أساس إعطاء درجات لكل رتبة من رتب متغيرات الدراسة الواردة فى الاستبانة على النحو التالى :

بدرجة كبيرة (٣ درجات)

بدرجة متوسطة (درجتان)

بدرجة قليلة (درجة واحدة)

ثم حسبت تكرارات الأعداد وضربت فى الرتبة ، وجمعت الدرجات لتعطى لمتغير الدراسة رتبة حسب المتوسط الذى حصل عليه .

ونظراً لاختلاف قوة تأثير كل معوق من المعوقات الواردة فى الاستبانة ، فقد رأى الباحث التركيز على المتغيرات الأكثر تأثيراً فى المشكلة وهو المتغيرات التى حصلت على متوسط أكثر من ٢ مع إدراج بقية المتغيرات فى ملاحق الدراسة ، إلا أن ذلك لا يمنع من إعطاء كل المعوقات أهمية عند وضع تصور للتطوير .

وباستقراء جدول رقم (٣) حيث رتبت المحاور حسب قوة علاقتها بالظاهرة ، كما تراها العينة ككل ، نجد أن المحور الرابع ، المتعلق بالمحتوى الدراسى قد أخذ المرتبة الأولى (٢,٥٨) .

وضمن هذا المحور وبالنظر للجدول رقم (٣) حيث رتبت أهم المتغيرات ضمن ذلك المحور ، إن جفاف المادة العلمية وعدم ربطها بواقع الطالب المعاش وما يمكن تطبيقه فى عمله بعد التخرج ، كان أهم عامل فى رأى عينة الدراسة (٢,٥٥) وهذه النتيجة تتفق تماما مع ما ذهب إليه الدكتور عبد العزيز البابطين من أن المحتوى لا يعنى شيئا إذا لم يربط بحاجات المتعلمين المهنية ، وحاجات المجتمع التنموية .

وقد أورد مدحت النمر فى بحثه (تقويم المنهج) (١٧) محتوى وأهداف المقرر ، حيث ذكر معايير منها :

١- تكون قليلة العدد ولكن شاملة .
٢- أن تكون واقعية بالنسبة للإطار الزمنى للمقرر وأن يكون لها قيمة بالنسبة لأهداف الطالب الخاصة .

كما أن المحتوى ، يجب أن يكون منسقا مع متطلبات التخرج والإعداد المهنى للطالب ، الحداثة والتجديد فى المادة وكذلك مساعدة الطالب على تنمية قدرات التحليل والربط والاكتشاف .

كما نجد صعوبة المواد العلمية من خلال محتواها الذى لا يناسب طلاب القسم الأدبى بمثل العامل رقم ٢ حيث كان متوسطه الحسابى (٢,٥٢) .

جدول رقم (٣)

ترتيب المحاور وأهم المتغيرات ضمن كل محور حسب رأى العينة جميعاً أعضاء هيئة التدريس والطلاب .

المحور الرابع : العوامل المتعلقة بالمحتوى الدراسي			
رقم العبارة	ترتيبه الأول (٢,٥٨)	الترتيب	المتوسط
٤٩	معظم المواد تهتم بالمعلومات المجردة بعيداً عن مهنة الطالب مستقبلاً .	١	٢,٥٥
٤٨	صعوبة المواد العلمية لطلاب القسم الأدبي .	٢	٢,٥٢
٥٠	عدم الاهتمام بتدريب الطلاب على التدريس داخل الكلية .	٣	٢,٤٤
٤٥	تحتوى المواد الدراسية أكبر من الوقت المتاح .	٤	٢,٣٠
٤٧	تتطلب معظم المواد الحفظ والاستظهار .	٥	٢,٢٤
المحور الثاني : العوامل المتعلقة بالطالب			
رقم العبارة	ترتيبه الثاني (٢,٢٥)	الترتيب	المتوسط
١٩	ضعف الدافعية عند الطالب للعمل والمثابرة .	١	٢,٥١
٢٣	ضعف إعداد الطالب قبل دخوله الكلية .	٢	٢,٣٥
٢٤	عدم قدرة الطالب على إدارة الوقت .	٣	٢,٣١
٢١	القناعة عند الطالب بضمان وجود وظيفة بعد التخرج .	٤	٢,٢٤
٢٢	عدم وجود أثر ملموس للمعدل في تحديد مستقبل الطالب وظيفياً .	٥	٢,٢٣
المحور الثالث : العوامل المتعلقة بعضو هيئة التدريس			
رقم العبارة	ترتيبه الثالث (٢,١٠)	الترتيب	المتوسط
٤٠	عدم إلتزام عضو هيئة التدريس بقواعد صياغة الامتحان .	١	٢,٣٦
٣٩	عدم استخدام عضو هيئة التدريس للوسائل المساندة لمادته .	٢	٢,٣٠
٣٦	اعتماد عضو هيئة التدريس على نتيجة الامتحان النهائي .	٣	٢,٢٩
٣٤	عدم متابعة عضو هيئة التدريس لأداء الطالب .	٤	٢,٢٣
٣٨	مناقشة عضو هيئة التدريس العموميات وترك التحليل والتطبيق .	٥	٢,٢٢
المحور الأول : العوامل المتعلقة باللوائح والأنظمة			
رقم العبارة	ترتيبه الرابع (٢,٠٨)	الترتيب	المتوسط
٨	ارتفاع العبء الدراسي على الطالب خلال الفصل الدراسي الواحد	١	٢,٥٣
١٣	كثرة مواد الإعداد العام .	٢	٢,٤٥
١	عدم الاهتمام بمعرفة اتجاهات وميول الطالب نحو المهنه .	٣	٢,٤٣
٩	تتابع مواعيد المواد الدراسية بدون وقت للنشاط المرتبط بتلك المواد .	٤	٢,٣٧
١١	تكليف الطالب بمواد خارج تخصصه .	٥	٢,٣١

ولا شك أن هذه المشكلة تواجه الطالب وعضو هيئة التدريس على السواء فطلاب القسم الأدبى يمثلون غالبية طلاب الكلية حيث تمثل نسبتهم ٦٢,٦٩ % الأمر الذى يجعل الحد الأدنى من إدراك معظم الطلاب للمواد العلمية يكاد يكون منعدما .

وهذا ما أكده بكمان ، من أن المعرفة السابقة للطالب تلعب دورا مهما فى تحصيله للمرحلة التالية .

كما أن عضو هيئة التدريس يجد صعوبة أيضا فى تقديم عناصر المادة العلمية المسئول عن تنفيذها إذا كان لديه قناعة أن نسبة عالية من الطلاب لا يمتلكون أبجديات تلك المادة ، مما ينعكس سلبا على أدائه ، أو اكتفائه بعرض لعموميات المادة فقط دون الدخول فى جزئياتها .

وهذا يوضح الخلل القائم فى عدم التنسيق بين مناهج المرحلة الثانوية والجامعية ، فغياب هذا التكامل أفرز مشكلتين ، الأولى تمثل التكرار والثانية عدم الارتباط بين الخبرات التى يحصل عليها الطالب فى الثانوية والخبرات المقدمة فى الكلية .

كما نجد المحور الثانى المتعلق بالطالب قد أخذ المرتبة الثانية (٢,٢٥) وضمن هذا المحور وبالرجوع للجدول رقم (٣) يتضح أن ضعف الدافعية والرغبة عند الطالب للعمل والمثابرة يعتبر أهم عامل فى هذا الجانب وراء تدنى مستوى تحصيل الطلاب (٢,٥١) .

وقد يعود ذلك إلى عوامل تتعلق بالتنشئة الاجتماعية للفرد رغم أن التربية الإسلامية تحث على الجد والمثابرة ونبذ الكسل وقد تفتح هذه الظاهرة التى أصبحت واقعا ملموسا مزيدا من الدراسات المتعلقة بهذا الجانب مستقبلا .

أيضا نجد العامل رقم (٢٣) المتعلق بضعف إعداد الطالب قبل دخوله الكلية كان عاملا من أهم العوامل المتعلقة بالطالب (٢,٣٥) ، ويأخذ المرتبة الثانية ، وهذا لا شك يعكس الحاجة الملحة لإعادة النظر فى مناهج المرحلة الثانوية . فهذه

المناهج تعاني من ضعف العلاقة بين أهداف المرحلة الثانوية والمتطلبات الاجتماعية والاقتصادية والتحولات السريعة المتعلقة بها .

كما نجد أن العامل رقم (٢٤) ، المتعلق بعدم قدرة الطالب على إدارة وقته ، كان عاملا له أثر كبير في انخفاض مستوى التحصيل عند طلاب كلية المعلمين حيث أخذ المرتبة الثانية بمتوسط بلغ (٢,٣١) وهذا ليس أمرا غريبا مستغربا ، بل هو واقع ملموس . فانشغال الطالب بالفضائيات ، وتغرب نسبة كبيرة من الطلاب ، حيث أن أكثر من ٨٠% من ثانويات محافظة الطائف تقع في قرى وهجر خارج المدينة الأمر الذى يجعل الطالب يعيش بعيدا عن أسرته متحملا مشكلة السكن ، مما يدعو للتفكير فى تأمين سكن لطلاب الكلية الذين يأتون من خارج المدينة .

وأخيرا يمكن ملاحظة أن جميع العوامل المتعلقة بالطالب قد حظيت بتطابق وجهات نظر كل من أعضاء هيئة التدريس والطلاب ، مما يؤكد الحاجة الماسة لمزيد من الدراسات حول تلك العوامل وكيفية التقليل من أثرها الواضح على تدنى مستوى تحصيل الطالب .

ولا شك أن آراء ومشاعر التلاميذ وردود فعلهم لعمليات وحوادث التدريس ، يعطي عادة فكرة جيدة حول مزايا ومواطن ضعف عوامل التدريس .

المحور الثالث ، المتعلق بعضو هيئة التدريس فقد جاء في المرتبة الثالثة ضمن الأربعة (٢,١٠) وبمراجعة أهم العوامل المتعلقة بهذا المحور وكما هو موضح بالملحق رقم (١) نجد أن العامل رقم (٤٠) : عدم التزام عضو هيئة التدريس بقواعد بناء الاختبارات (٢,٣٦) والعامل رقم (٣٩) عدم استخدام عضو هيئة التدريس للوسائل المساندة لمادته (٢,٣٠) وكذلك العامل رقم ٣٨/٣٤/٣٦ من أهم العوامل المتعلقة بعضو هيئة التدريس والتى لعبت دوراً مؤثراً في انخفاض مستوى تحصيل الطالب .

وهذا يعكس ضرورة أن يكون أستاذ الجامعة مكتسباً الكفايات التعليمية المرتبطة بتعلم الطلاب الجامعيين ، وليس مجرد الحصول على المؤهل العلمي ، فالكثير ممن يحصلون على درجة الدكتوراه فى مجالات تخصصاتهم ليس لديهم أية معرفة أو إلمام بأصول التدريس وقواعده ليكون قادراً على أداء مهمته على النحو المطلوب ، فنوعية التعليم تحدد فاعليتها مهارة الأستاذ الجامعى وبراعته فى تهيئة المناخ الصحى ، وخلق الإثارة التعليمية لدى الطلاب ، والتواصل الإيجابى فيما بينه وبينهم .

وقد أثبتت دراسة محمد عبد الله أهم الخصال الواجب توفرها فى عضو هيئة التدريس ، ومنها : القدرة على التدريس والتقويم ، وهذا ما أشارت اليه عينة الدراسة ، حيث جعلت من أسباب تدنى مستوى تحصيل الطالب ، عدم اهتمام عضو هيئة التدريس بالتنويع فى طرق التدريس وقلة إلمامه بوسائل التقويم الجيدة.

وأخيراً فى ضوء رأى العينة ككل :

نجد أن المحور الأول ، المتعلق باللوائح والأنظمة داخل الكلية نجد أنها تأتى فى آخر المحاور (٢,٠٨) مما يعكس الوعى المشترك بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس ، من أن المعلم والطالب والكتاب ثلاثى تتوقف عليهم أهم فرص النجاح للعمل الأكاديمى . Triadicand Dynamic View Of Teaching وتبقى العوامل والأنظمة المساهمة بدرجة أقل فى نجاح الطالب أو تعثره .

وفى داخل هذا المحور وبالرجوع للجدول رقم (٣) نجد أن العامل رقم (٨) كان فى مقدمة العوامل (٢,٥٣) وهو ارتفاع العبء الدراسى الفصلى على الطالب.

حيث أن الطالب يدرس ٢٤ ساعة كل فصل دراسى ، وقد تزيد فى بعض الفصول هرباً من تجاوز سقف الزمن المتاح للطالب للبقاء فى الكلية .

والحقيقة أن توحيد العبء الدراسى لجميع الطلاب دون النظر للإمكانات الفردية فيه مجازفة بالمستوى التحصيلى للطالب .

فمن أهم العوامل التى ينبغى أخذها فى الاعتبار رأى المرشد الأكاديمى للطالب ، وكذلك المعدل الذى أحرزه الطالب فى الفصل السابق .

ومن أهم العوامل المتعلقة بهذا المحور المتغير رقم (١) : عدم الاهتمام بمعرفة ميول الطالب تجاه المهنة عند قبوله (٢,٤٣) حيث نجد هذا التقدير يتفق مع ما ذهبت إليه كثير من الدراسات التى تؤكد على دور الاتجاهات فى التحصيل ، وقد سبقت الإشارة إلى ذلك فى مقدمة هذا البحث .

والحقيقة : إن اعتماد الكلية على تقدير الطالب فى الشهادة الثانوية وما يتبعه من اختبارات مشابهة لا يكفى لاختيار طالب راغب فى مهنة التدريس .

إذ من الضرورى إعادة النظر فى شكلية المقابلة وجعلها أكثر شمولية لاستكشاف درجة الميول والاتجاهات نحو المهنة مستقبلاً ، خاصة ونحن ننشد معلماً متميزاً للمرحلة الابتدائية .

وحول الإجابة على السؤال الثانى من أسئلة الدراسة والذى يتطلب معرفة ما مدى تطابق أو اختلاف وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب فى ترتيب العوامل الأكثر تأثيراً فى انخفاض مستوى التحصيل عند الطالب – نجد ما يلى :

جدول رقم (٤)

مقارنة ترتيب المحاور حسب رأى كل من أعضاء هيئة التدريس والطلاب

محاور الدراسة		أعضاء هيئة التدريس		الطلاب	
		المتوسط	الترتيب	المتوسط	الترتيب
١	دور اللوائح والأنظمة .	٢,٠٤	٤	٢,١٣	٢
٢	دور الطالب .	٢,٦٠	١	٢,٠٤	٣
٣	دور عضو هيئة التدريس .	٢,١٩	٣	٢,٠٤	٣
٤	دور المحتوى الدراسي .	٢,٤٢	٢	٢,٣٦	١
المتوسط الإجمالي		٢,٣١		٢,١٤	

بالرجوع للجدول رقم (٤) نجد أن أعضاء هيئة التدريس يجعلون المحور رقم (١) المتعلق بالطالب فى المرتبة الأولى بمتوسط (٢,٦٠) ثم يليه المحور رقم (٤) والخاص بالمحتوى الدراسى حيث وضعه أعضاء هيئة التدريس فى المرتبة الثانية (٢,٤٢) .

بينما يرى الطلاب أن المحور رقم (٤) المحتوى الدراسى هو المسئول الأول (٢,٣٦) وكذلك المحور رقم (١) ، اللوائح والأنظمة فى الدرجة الثانية (٢,١٣) وهذا الاختلاف كان متوقعاً ، فعضو هيئة التدريس لديه شبه قناعة أنه مهما كانت المادة صعبة ، فالطالب بمزيد من الجهد والمثابرة ، يمكنه تحقيق نتيجة أفضل . بينما نجد الطالب يبحث عمن يقاسمه المسئولية .

كما نجد أن من الملاحظ الإجماع الكامل بين الطرفين فى أن تبقى العوامل المتعلقة بعضو هيئة التدريس فى المرتبة الثالثة كما هو واضح فى الجدول رقم (٤) والملحق رقم (١) .

وهذا يعكس المستوى الواعى الذى يتمتع به عضو هيئة التدريس فى تقديره لثقل الدور وتحمل التبعات المترتبة عليه ، كما يعكس مدى إدراك الطالب فى أن دوره لا يقل بأى حال من الأحوال عن دور عضو هيئة التدريس وخاصة فى التعليم الجامعى .

وقد أظهر أعضاء هيئة التدريس قدراً كبيراً من الشجاعة والصراحة فى تحميل عضو هيئة التدريس جزءا كبيرا من المسئولية فى انخفاض مستوى التحصيل ، وقد اتضح ذلك على النحو التالى : العامل رقم (٣٨) : مناقشة عضو هيئة التدريس العموميات وترك التحليل والتطبيق (٢,٥٦) وكذلك العامل رقم (٣٩) : المتعلق بعدم استخدام عضو هيئة التدريس للوسائل المساندة حيث حصل على المتوسط (٢,٥٤) بالإضافة للعامل رقم (٣٤) : عدم متابعة عضو هيئة التدريس لأداء الطالب (٢,٥٢) .

الأمر الذى أصبح جلياً وملحاً على ضرورة متابعة أداء عضو هيئة التدريس من أجل رفع مستوى أدائه داخل الفصل .

فحصول عضو هيئة التدريس على درجة الدكتوراه يعطيه المبرر القانونى للعمل فى أن ذلك لا يعنى بالضرورة وجود معلماً ناجحاً بإمكانه تعليم طلابه بشكل فاعل ومؤثر فمهنة (٢٠) التعليم تتطلب من صاحبها وجود كفايات مهنية تربوية متميزة تتطلبها المواقف التعليمية داخل الحجرة الدراسية أو خارجها ولاشك أن مقياس الأستاذ فى أداء رسالته ليس بارتفاع درجات طلابه فى المقام الأول ، إنما هو فى مدى تأثيره الإيجابى فى عقولهم وقلوبهم (٢١) إلا أن الدرجات تبقى من أهم المؤشرات المتاحة فى الوقت الحاضر .

وبالرجوع للملحق رقم (١) يتضح أن هناك درجة عالية من الاتفاق فى كثير من عناصر الاستبانة وخاصة العناصر التالية : رقم ٨ ، ١٩ ، ٢١ ، ٢٣ ، ٢٤ ، ٢٥ ، ٢٦ ، ٣٣ ، ٤٥ ، ٤٧ ، ٤٨ ، ٥٠ ، مما يؤكد أنها واقعاً ملموساً يمكن أخذه فى الاعتبار .

بينما نجد اختلافاً واضحاً فى تقدير أثر بعض العوامل التى تم عرضها فى الاستبانة على النحو التالى :

العامل رقم (١) المتعلق بعدم الاهتمام بمعرفة ميول واتجاهات الطالب ، فأعضاء هيئة التدريس يعتبرونه من أهم العوامل (٢,٦٥) نظراً لإدراكهم لأهمية الاتجاهات ودورها فى التحصيل الدراسى ، بينما يرى الطلاب (٢,٣) أنه ورغم أهميته عندهم إلا أنه يبقى فى المرتبة السابعة ، وهذا يفسر مدى التباين فى إدراك دور الاتجاهات فى التحصيل .

كما يرى أعضاء هيئة التدريس أن الآليات المتبعة فى مقابلة الطلاب الجدد لا تساعد على اختيار الطالب المناسب ، لأن المقابلة تركز فى عمومها على سلامة الحواس ، بينما يرى الطلاب أن المقابلة ليس لها ذلك الدور المهم (١,٦٨) فالطالب

يرى أن تقديره فى الثانوية والاختبار النظرى الذى تعقده الكلية يعطيه مشروعية دخول الكلية .

بينما أثبتت دراسات سابقة أن اختبار القبول الذى تعقده الكلية لا يمتلك الصدق للتنبؤ لنجاح الطالب فى الكلية .

كما نجد أيضاً تبايناً فى تقدير أثر دور المرشد الأكاديمى ، حيث يضعه أعضاء هيئة التدريس فى الترتيب الرابع (٢,٢٧) نظراً لإدراك عضو هيئة التدريس لدور المرشد الأكاديمى فى حياة الطالب ، وأن الواقع الممارس لا يحقق الهدف المأمول منه ، فى الوقت الذى يعتبر الطلاب تأثير دور المرشد فى انخفاض التحصيل أقل (٢,١٦) حيث جعلوه فى المرتبة العاشرة .

وهذا يفسر الخلل القائم عند الطالب فى معرفة دور المرشد حيث لازال الكثير من الطلاب يعتقدون أن عمل المرشد ينحصر فى تسجيل المواد المتفقة مع البرنامج فقط .

وهنا يصبح الخطأ مركباً ، فقد شكل هذا مفهوماً خاطئاً مبنياً على ممارسة خاطئة من قبل المرشد الأكاديمى ، وقد ترتب على ذلك : عدم تكيف الطالب مع الجو النفسى والاجتماعى العام ، الذى يؤدى إلى الرسوب أو الانقطاع أو الفشل فى إكمال الدراسة .

كما أن تبايناً ملحوظاً ظهر حول العامل رقم (٣٠) المتعلق بالنظرة العلوية لعضو هيئة التدريس .

حيث يرتبه أعضاء هيئة التدريس فى المرتبة الرابعة عشر (١,٦٥) بينما يجعله الطلاب فى المرتبة الخامسة (٢,١٢) ورغم تفهمنا لهذا الاختلاف إلا أننا نميل إلى القول : أن تواضع وحلم عضو هيئة التدريس من أجل تكوين اتجاه موجب نحو المعلم والمادة ، من أهم الجوانب المتعلقة بنجاح عملية التعليم .

وهذا ما يتفق مع ما ذهب إليه بلوم Bloom حيث اعتبر الجانب المعرفى ، و الميول والاتجاهات وكذلك الجانب النفسى الحركى ، تمثل الكل الذى لا يمكن تجاهل طرف أو بعد من أبعاده .

وأخيراً من ملاحظة الملحق رقم (١) ، نجد أعضاء هيئة التدريس يحملون الطالب معظم المسئولية تجاه انخفاض مستوى تحصيله من خلال العامل رقم (٢٩) ، عدم تعود الطالب على التعامل مع المكتبة و البحث ، حيث حصل هذا المتغير على شبه إجماع أعضاء هيئة التدريس (٢,٨١) .

وهذا ولا شك يعكس قناعة أعضاء هيئة التدريس على أن أهم ما يميز طالب الجامعة هو قدرته على التعامل مع المكتبة والبحث ، وهذه المشكلة تحمل المكتبة ضرورة مراجعة أنظمة الإعارة وخدمات الطلاب لأن مثل ذلك سوف يساهم فى تقريب الطالب من المكتبة وتكوين اتجاه موجب نحو قضاء وقت أطول فيها .

توصيات :

١- إعادة تنظيم وتصنيف عمل الأقسام المتناظرة من أجل إعادة النظر فى محتوى المواد الدراسية

٢- إدخال خمس مواد أدبية ذات مستويات متقدمة فى برنامج الإعداد العام كبدائل وخيارات للطالب دون المساس بالسقف العام لمجموع ساعات مواد الإعداد العام .

٣- ربط العبء الدراسي الفصلى للطالب برأى مرشده ومعدله فى الفصل السابق بحيث لا يزيد عن ٢٤ ساعة ولا يقل عن ١٦ ساعة .

٤- إعادة النظر فى إمكانية الاستفادة من الفترة المسائية للدراسة حتى يتسنى للطالب التعامل مع الدراسة الجامعية بمفهومها الشامل .

٥- إقامة ورش عمل لأعضاء هيئة التدريس يتم من خلالها تبادل الخبرات فيما يتعلق بإعداد وتدريب المعلم ، وكذلك مناهج وطرق الاختبارات وكيفية الاستفادة من نتائج الطلاب فى تطوير عضو هيئة التدريس لعمله .

ملحق رقم (١)

يوضح قيم التكرار أو متوسط الرتب وترتيب العوامل حسب استجابات أعضاء هيئة التدريس والطلاب

المحور الأول : العوامل المرتبطة باللوائح والأنظمة.

م	العامـــــــل	عينة الدراسة	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	مجموع الرتب	متوسط الرتبة	الترتيب
١	عدم الاهتمام بمعرفة اتجاهات وميول الطالب نحو المهنة .	أعضاء هيئة التدريس	٦٢	٢٢	٤	٢٣٤	٢,٦٥	١
		الطلاب	٧٢	٤٨	٣٣	٣٤٥	٢,٣	٧
٢	شكلية المقابلة التي تعقد لاختيار الطلاب الجدد .	أعضاء هيئة التدريس	٥٨	١٨	٨	٢١٨	٢,٤٧	٣
		الطلاب	٣٣	٣٦	٨١	٢٥٢	١,٦٨	١٥
٣	الانتقال من تخصص إلى آخر .	أعضاء هيئة التدريس	٢٦	٥٢	١٢	١٩٤	٢,٣٠	٩
		الطلاب	٥١	٤٥	٥٤	٢٩٧	١,٩٨	١٣
٤	عدم دقة الفحص الطبي عند قبول الطالب .	أعضاء هيئة التدريس	١٦	٣٤	٣٦	١٥٢	١,٧٢	١٢
		الطلاب	٢٤	١٥	٧٢	١٧٤	١,١٦	١٧
٥	انتقال الطالب من الجامعة إلى كلية المعلمين .	أعضاء هيئة التدريس	١٠	٢٦	٥٠	١٣٢	١,٥	١٤
		الطلاب	٢٧	٤٥	٧٨	٢٤٩	١,٦٦	١٦
٦	إنعدام دور المرشد الأكاديمي .	أعضاء هيئة التدريس	٤٢	٢٨	١٨	٢٠٠	٢,٢٧	٤
		الطلاب	٥١	٧٢	٢٧	٣٢٤	٢,١٦	١٠
٧	عدم إلمام المرشد باللوائح والأنظمة في الكلية .	أعضاء هيئة التدريس	١٦	٤٠	٣٠	١٥٨	١,٧٩	١٠
		الطلاب	٦٠	٤٥	٤٥	٣١٥	٢,١	١١
٨	ارتفاع العبء الدراسي على الطالب خلال الفصل الدراسي الواحد	أعضاء هيئة التدريس	٤٦	٢٤	١٦	٢٠٢	٢,٢٩	٣
		الطلاب	١١١	٣٠	٩	٤٠٢	٢,٦٨	٢

المحور الأول : العوامل المرتبطة باللوائح والأنظمة

م	العامـــــــــل	عينة الدراسة	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	مجموع الرتب	متوسط الرتبة	الترتيب
٩	تتابع مواعيد المواد الدراسية بدون وقت للنشاط المرتبط بتلك المواد .	أعضاء هيئة التدريس	٥٦	٢٠	١٠	٢١٨	٢,٤٧	٢
		الطلاب	٦٦	٦٦	١٨	٣٤٨	٢,٣٢	٦
١٠	نظام الحرمان يساهم في انخفاض معدل الطالب .	أعضاء هيئة التدريس	١٦	١٤	٥٨	١٣٤	١,٥٢	١٣
		الطلاب	٩٠	٣٠	٢٧	٣٥٧	٢,٣٨	٤
١١	تكليف الطالب بمواد خارج تخصصه .	أعضاء هيئة التدريس	٣٠	٢٨	٢٤	١٧٠	١,٩٣	٩
		الطلاب	٩٩	٣٦	١٢	٣٨١	٢,٥٤	٣
١٢	عدم وجود خيارات وبدائل لمواد الإعداد العام .	أعضاء هيئة التدريس	٢٦	٤٤	١٤	١٨٠	١,٠٤	١٥
		الطلاب	٧٢	٤٨	٣٠	٣٤٢	٢,٢٨	٨
١٣	كثرة مواد الإعداد العام .	أعضاء هيئة التدريس	٤٠	١٦	٢٨	١٨٠	٢,٠٤	١٢
		الطلاب	١١٤	٢٧	٩	٤٠٥	٢,٧٠	١
١٤	عدم ربط الجهد الدراسي الفعلي للطالب بالمعدل التراكمي .	أعضاء هيئة التدريس	٣٢	٣٢	٢٢	١٨٢	٢,٠٦	٦
		الطلاب	٤٤	٦٩	٢٤	٢٩٤	١,٩٦	٨
١٥	سهولة إحضار وقبول التقارير الطبية .	أعضاء هيئة التدريس	٤٨	١٨	١٦	١٩٦	٢,٢٢	٥
		الطلاب	٢٤	٥١	٧٥	٢٤٩	١,٦٦	١٦
١٦	صعوبة الحصول على ٩٠% في الاختبارات النهائية .	أعضاء هيئة التدريس	٢٦	٣٠	٣٢	١٧٠	١,٩٣	٩
		الطلاب	٧٨	٤٥	٢٧	٣٥١	٢,٣٤	٥
١٧	نظام حساب المعدل التراكمي .	أعضاء هيئة التدريس	٢٠	٢٨	٤٠	١٥٦	١,٧٧	١١
		الطلاب	٥١	٦٣	٢٧	٣٠٦	٢,٠٤	٧
١٨	غياب التقييم المستمر لأداء عضو هيئة التدريس داخل الفصل .	أعضاء هيئة التدريس	٣٢	١٨	٣٨	١٧٠	١,٩٣	٩
		الطلاب	٣٩	٦٦	٤٥	٢٩٤	١,٩٦	١٤

المحور الثاني : العوامل المتعلقة بالطالب

م	العامـــــــــل	عينة الدراسة	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	مجموع الرتب	متوسط الرتبة	الترتيب
١٩	ضعف الدافعية عند الطالب للعمل والمثابرة .	أعضاء هيئة التدريس	٧٨	١٠	٢	٢٥٦	٢,٩٠	١
		الطلاب	٦٩	٥٧	٢١	٣٤٢	٢,٢٨	١
٢٠	ضعف حماس الطالب للعمل في حقل التدريس .	أعضاء هيئة التدريس	٦٨	١٦	٤	٢٤٠	٢,٧٢	٥
		الطلاب	٣٠	٦٦	٥٤	٢٧٦	١,٨٤	١٠
٢١	القناعة عند الطالب بضمان وجود وظيفة بعد التخرج .	أعضاء هيئة التدريس	٦٢	٢٣	٤	٢٣٤	٢,٦٥	٦
		الطلاب	٥٤	٤٢	٥٤	٣٠٠	٢	٧
٢٢	عدم وجود أثر ملموس للمعدل في تحديد مستقبل الطالب وظيفياً .	أعضاء هيئة التدريس	٥٨	٢٠	١٠	٢٢٤	٢,٥٤	٨
		الطلاب	٥١	٦٠	٣٦	٣٠٩	٢,٠٦	٣
٢٣	ضعف إعداد الطالب قبل دخوله الكلية .	أعضاء هيئة التدريس	٧٤	١٠	٤	٢٤٦	٢,٧٩	٣
		الطلاب	٥٧	٥١	٤٢	٣١٥	٢,١	٣
٢٤	عدم قدرة الطالب على إدارة الوقت .	أعضاء هيئة التدريس	٦٦	٢٢	٢	٢٤٤	٢,٧٧	٤
		الطلاب	٥١	٥٤	٤٥	٣٠٦	٢,٠٤	٥
٢٥	جهل الطالب بطريقة المذاكرة الجيدة .	أعضاء هيئة التدريس	٥٨	٢٨	٢	٢٣٢	٢,٦٣	٧
		الطلاب	٤٥	٦٠	٤٢	٢٩٧	١,٩٨	٨
٢٦	عدم استفادة الطالب من ساعات مكتب عضو هيئة التدريس .	أعضاء هيئة التدريس	٥٨	٢٠	١٠	٢٤٤	٢,٥٤	٨
		الطلاب	٤٥	٣٩	٦٦	٢٧٩	١,٨٦	٩
٢٧	اختلاف نمط طرق التعلم بين التعليم العام والجامعي .	أعضاء هيئة التدريس	٤٣	٢٦	٢٠	١٩٨	٢,٢٥	٩
		الطلاب	٤٨	٦٠	٤٢	٣٠٦	١,٠٤	١١

تابع المحور الثاني : العوامل المتعلقة بالطالب

م	العامــــــل	عينة الدراسة	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	مجموع الرتب	متوسط الرتبة	الترتيب
٢٨	الشعور بالحرج من مراجعة الطالب لأستاذ المادة .	أعضاء هيئة التدريس	٢٨	٣٦	٢٤	١٨٠	٢,٠٤	١٠
		الطلاب	٦٩	٥١	٢٧	٣٣٦	٢,٢٤	٢
٢٩	عدم التعود على التعامل مع المكتبة والبحث .	أعضاء هيئة التدريس	٧٤	١٢	٢	٢٤٨	٢,٨١	٢
		الطلاب	٤٥	٦٣	٤٢	٣٠٣	٢,٠٢	٥

المحور الثالث : العوامل المرتبطة بعضو هيئة التدريس

م	العامــــــل	عينة الدراسة	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	مجموع الرتب	متوسط الرتبة	الترتيب
٣٠	النظرة العلوية لعضو هيئة التدريس تجاه الطالب .	أعضاء هيئة التدريس	١٤	٣٠	٤٤	١٤٦	١,٦٥	١٤
		الطلاب	٦٠	٥٤	٣٠	٣١٨	٢,١٢	٥
٣١	عدم توضيح المعلم أهداف المادة .	أعضاء هيئة التدريس	٢٦	٤٢	١٨	١٨٠	٢,٠٤	١٠
		الطلاب	٤٨	٦٣	٣٣	٣٠٣	٢,٠٢	٨
٣٢	عدم استخدام عضو هيئة التدريس اللغة الفصحى .	أعضاء هيئة التدريس	٢٠	٣٨	٣٢	١٦٨	١,٩٠	١٣
		الطلاب	١٨	٤٥	٨١	٢٢٨	١,٥٣	١١
٣٣	اعتماد عضو هيئة التدريس على طريقة الإلقاء المباشر .	أعضاء هيئة التدريس	٣٢	٣٨	١٨	١٩٠	٢,١٥	٧
		الطلاب	٥١	٦٠	٣٦	٣٠٩	٢,٠٦	٦
٣٤	عدم متابعة عضو هيئة التدريس لأداء الطالب .	أعضاء هيئة التدريس	٥٢	٣٠	٦	٢٢٢	٢,٥٢	٣
		الطلاب	٥٤	٥٤	٣٩	٣٠٩	٢,٠٦	٦
٣٥	عدم اعتماد عضو هيئة التدريس على التقييم المستمر للطالب .	أعضاء هيئة التدريس	٤٨	٣٦	٤	٢٢٠	٢,٥	٤
		الطلاب	٣٩	٨١	٢٧	٣٠٦	٢,٠٤	٧

تابع المحور الثالث : العوامل المرتبطة بعضو هيئة التدريس

م	العامـــــــــل	عينة الدراسة	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	مجموع الرتب	متوسط الرتبة	الترتيب
٣٦	اعتماد عضو هيئة التدريس على نتيجة الامتحان النهائي .	أعضاء هيئة التدريس	٢٨	٣٦	٢٤	١٨٠	٢,٠٤	١٠
		الطلاب	٨٤	٤٨	١٨	٣٦٦	٢,٤٤	١
٣٧	تجاهل عضو هيئة التدريس لتقديم خطة دراسية واضحة للطلاب .	أعضاء هيئة التدريس	٣٤	٢٦	٢٨	١٨٢	٢,٠٦	٩
		الطلاب	٤٨	٦٠	٤٥	٣٠٩	٢,٠٦	٦
٣٨	مناقشة عضو هيئة التدريس العموميات وترك التحليل والتطبيق .	أعضاء هيئة التدريس	٥٤	٣٠	٤	٢٢١	٢,٥٦	١
		الطلاب	٤٥	٦٠	٤٨	٣٠٣	٢,٠٢	٨
٣٩	عدم استخدام عضو هيئة التدريس للوسائل المساندة لمادته .	أعضاء هيئة التدريس	٥٤	٢٨	٦	٢٢٤	٢,٥٤	٢
		الطلاب	٥٤	٦٠	٤٢	٣٢٤	٢,١٦	٤
٤٠	عدم التزام عضو هيئة التدريس بقواعد صياغة الامتحان .	أعضاء هيئة التدريس	٤٢	٢٢	١٨	٢٠٨	٢,٣٦	٥
		الطلاب	٧٥	٤٨	٣٣	٣٥٤	٢,٣٦	٢
٤١	لايقدم عضو هيئة التدريس حوافز تشجع على الفهم .	أعضاء هيئة التدريس	٢٦	٤٤	١٨	١٨٤	٢,٠٩	٨
		الطلاب	٥٤	٥٤	٣٩	٣٠٩	٢,٠٦	٦
٤٢	تجاهل عضو هيئة التدريس لأصحاب الحاجات الخاصة من الطلاب .	أعضاء هيئة التدريس	٣٢	٣٦	٢٢	١٩٠	٢,١٥	٧
		الطلاب	٦٦	٤٥	٣٩	٣٢٧	٢,١٨	٣
٤٣	لايبذل عضو هيئة التدريس الجهد الكافي لمواد الإعداد العام .	أعضاء هيئة التدريس	٢٠	٤٦	٢٠	١٧٢	١,٩٥	١٢
		الطلاب	٣٠	٥١	٦٩	٢٦١	١,٧٤	١٠
٤٤	الدرجة العلمية لعضو هيئة التدريس .	أعضاء هيئة التدريس	٤٦	٢٢	٢٢	٢٠٤	٢,٣١	٦
		الطلاب	٤٥	٤٢	٦٣	٢٨٢	١,٨٨	٩

المحور الرابع : العوامل المرتبطة بالمحتوى الدراسي

م	العامــــــــــل	عينة الدراسة	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	مجموع الرتب	متوسط الرتبة	الترتيب
٤٥	محتوى المواد الدراسية أكبر من الوقت المتاح .	أعضاء هيئة التدريس	٣٦	٣٢	١٦	١٨٨	٢,١٣	٥
		الطلاب	٨٧	٣٦	٢٧	٣٦٠	٢,٤	٤
٤٦	عدم وجود تطبيقات كافية على كل موضوع .	أعضاء هيئة التدريس	٥٨	١٢	١٨	٢١٦	٢,٤٥	٣
		الطلاب	٥٧	٤٥	٤٨	٣٠٩	٢,٠٦	٦
٤٧	تتطلب معظم المواد الحفظ والاستظهار . .	أعضاء هيئة التدريس	٣٤	٤٨	٦	٢٠٤	٢,٣١	٤
		الطلاب	٥١	٧٨	٢١	٣٣٠	٢,٢	٥
٤٨	صعوبة المواد العلمية لطلاب القسم الأدبي .	أعضاء هيئة التدريس	٦٢	١٨	٨	٢٣٠	٢,٦١	١
		الطلاب	٩٣	٣٩	١٥	٣٧٢	٢,٤٨	٢
٤٩	معظم المواد تهتم بالمعلومات المجردة بعيداً عن مهنة الطالب مستقبلاً .	أعضاء هيئة التدريس	٥٠	٢٨	١٠	٢١٦	٢,٤٥	٣
		الطلاب	١٠٥	٣٣	١٢	٣٩٣	٢,٦٢	١
٥٠	عدم الاهتمام بتدريب الطالب على التدريس داخل الكلية .	أعضاء هيئة التدريس	٥٨	١٤	١٦	٢١٨	٢,٤٧	٢
		الطلاب	٨٤	٤٥	٢١	٣٦٣	٢,٤٢	٣

المراجـع :

١- سليمان الحقيل (١٩٩٥م) التعليم الابتدائى فى المملكة العربيـة السـعودية . الرياض . ص . ب٩٤٥٩ ، ص ٤١ .

٢- قسم السياسة التربوية والتخطيط (١٩٩٢م) تنفيذ خطة التربية وتقويمـها . اليونسكو ، مكتب التربية العربى لدول الخليج ، ص ٢١ .

٣- إبراهيم محمد إبراهيم (١٩٨٥م) التعليم النظامى وغير النظامى فى المملكـة العربيـة السعودية بين المـاضي والحـاضر ، عـالم المعرفـة ، جـدة ، ص ١٠٣ - ١٠٤ .

٤- وزارة المعارف (١٩٩٢م) حول نظام الدراسـة الفصلـى . الريـاض ، ص ١٦ .

٥- روبرت لينما وآخرون (١٩٧٨م) التعليم فى اليابـان ، ترجمـة : د. سـعد الطويجى ، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية ، ص ٧ .

6- Millmun,J passing scores and test lingths for do main referenced measutmeat, Revieu of Educational Reacetech, 1973 , No343 p206

٧- محمد بن معجب الحامد (١٩٩٦ م) التحصيل الدراسي . الـدار الصوتيـة للنشر والتوزيع ، ص ١٤ .

٨- عبد اللطيف حلبى ، حمزة الرياس . العوامل المرتبطة بانخفاض التحصيـل الدراسي لطلاب الرياضيات بكلية المعلمين بالأحساء .

٩- أمل على المخزومى : دور الاتجاهات فى سلوك الأطفال والجماعات رسـالة الخليج العربى ، ١٥/٥٣ ، ١٤١٥هـ / ١٩٩٥م .

١٠- إبراهيم الشامى ، محمد وسوف ، معدل الثانوية العامة ودرجـات المـواد العلمية وعلاقتها بمعدلات الطلاب بالجامعة ، المجلة التربوية ، الكويت عـدد ١٨ ، ١٩٨٨ م

١١- عبد الرحمن عدس : دليل المعلـم فـى بنـاء الاختبـارات التحصيليـة ، دار الفكر ، عمان ، ١٤١٧ هـ / ١٩٩٧م ، ص ١٢ .

١٢- مكتب التربية العربى لدول الخليج : تنفيذ خطة التربية وتقويمها ، مـترجم، ص ٢٠ .

١٣- نادر فهمى الزيود : مبادئ القياس والتقويم فى التربية ، دار الفكر للطباعـة والنشر ، عمان ١٩٩٨م ، ص ٧٧ .

١٤- كلية المعلمين : معلومات إحصائية ، قسم التسجيل والشـئون الإداريـة ، الطائف ، ١٤١٨ هـ - ١٩٩٨ م .

١٥- عبد العزيز البابطين : أسس تقويم البرامج الأكاديمية فى التعليم العـالى ، ندوة التعليم العالى فى المملكة العربيـة السـعودية ، ١٤١٨هـ ، ج ٣ ، ص ٦٤٩ .

١٦- مدحت أحمد النمر : تقويم المناهج ، كلية التربية - جامعة الإسكندرية .

١٧- عبد الله موسي : تحديد الحاجات التدريبية المهنية لأعضاء هيئة التدريـس بكليات الجامعة ، ندوة التعليم العالي فى المملكة العربيـة السـعودية ١٤١٨ هـ ج ٤ ، ص ٩٧٥ .

١٨- على الثبيتي : الصدق التنبؤى لمعايير القبول فى كلية المعلميـن بالطـائف رسالة الخليج العربى ، العدد ٥٧ ، ١٤١٦ هـ - ١٩٩٦ م ، ص ٧٧ .

ملامح استراتيجية للتنمية المهنية لمعلمي التربية الخاصة



(دراسة تحليلية)

د. نوال نصر *

مدخل :

المعلم هو عصب العملية التربوية ، والعامل الرئيسى الذى يتوقف عليه نجاح التربية فى بلوغ غايتها ، ذلك لأنه مهما كانت القوى المؤثرة فى التلميذ فإن المعلم يحتل مكان الصدارة فى هذه القوى بحكم كونه مسئولاً عن تنفيذ السياسات التعليمية .

ولما كان التعليم مهنة لها أصولها ومبادئها الخلقية ، فإنه يتطلب فيمن يتصدى له أن يمتلك قدراً كافياً من الكفايات والمهارات المهنية ، حتى يمارس مهنته على أسس سليمة .

وفى نفس الوقت يواجه التعليم تحديات بالغة الخطورة ، نشأت عن المستجدات المختلفة التى غيرت شكل العالم ، وأوجدت نظاماً عالمياً جديداً يعتمد على العلم والتطور التكنولوجى المتسارع أساساً ، ويستند إلى تقنيات عالية التقدم (Hi- Tech)، الأمر الذى لا يدع مجالاً للتردد فى البدء ببرامج شاملة للتطوير والتحديث تضمن لمدارسنا القدرة على تجاوز مشاكلها ، ونقاط الضعف ، لتواكب عصر المعرفة والتطور التكنولوجى فأنه – مما لا شك فيه – ستتأثر بتلك التغيرات التى ستحدث مستقبلاً ، كما سيتأثر جميع من يدرسون ويعملون بها وهم تلاميذها ومعلموها

* أستاذ مساعد كلية البنات – جامعة عين شمس .

ومساعدوهم وإداريوها وعمالها من كل هذه المتغيرات . الأمر الذى يجعل التعليم فى حاجة إلى معلم على درجة عالية من الكفاءة العلمية والتربوية والخلقية ، فهو مصدر العلم والثقافة ، والقدوة والنموذج لتلاميذه .

لذا ، يعد المعلم من أهم الركائز الأساسية فى العملية التعليمية ، فهو الذى يكسب جميع المدخلات التعليمية الفاعلية المطلوبة لتحقيق الأهداف المنشودة ، ومن ثم يتوقف عليه – إلى حد كبير – مدى قدرة المدرسة على القيام بوظائفها وتحقيق أهدافها ، وهذا يستلزم – خاصة في عصر التقدم العلمى والتقنى والتكنولوجى – معلماً كفءاً ، خبيراً مهنياً ، قدوة ومثالاً خلقيا ، الأمر الذى يقتضى ضرورة توافر تنمية مهنية للمعلم ، ولعل من أهمية ما يستوجب تلك التنمية المهنية للمعلم ما يلى :

– عجز الجهود المبذولة الآن للتنمية المهنية للمعلم عن مواكبة عصر يتصف بسرعة التغيرات والتطورات فى مختلف جوانب الحياة ، كما يتصف بالتفجر والتسارع المعرفى والثورة التكنولوجية وتطور وسائل الاتصال وتكنولوجيا معالجة المعلومات والتعامل معها .
– أن التنمية المهنية للمعلم أصبحت أمراً حتمياً بعد أن تأكد من خلال الدراسات والبحوث عجز نظام الإعداد والتأهيل الحالى عن الوفاء بالحاجات والمتطلبات الجديدة له .
– حاجات المعلمين إلى الحافز المهنى الذى يمكنهم من تحسين أدائهم للمهام الموكلة إليهم
– الحاجة إلى تطوير برامج التنمية المهنية للمعلم لمواجهة تحديات القرن الحالى .
– إن التدريس عملية لم تقم على مجرد الخبرة ، فهى عملية فنية تقوم على مبادئ تربوية ، وترتكز على أسس تعليمية ، وتنتهج أساليب علمية وتستعمل فنيات وإجراءات وتقنيات يصعب ممارستها دون تنمية مهنية .

- فى كثير من الأحيان يتم الاستعانة بما يعرف "بمعلم الضرورة" والذين لم تتوافر فيهم الشروط الكافية للنجاح فى مهنة التدريس نظراً لغياب الإعداد الملائم لهؤلاء المعلمين قبل الخدمة ونظراً لقلة فرص التدريب أمامهم أثناء الخدمة .

فضلاً عن أنه من متطلبات أداء دور المعلم بصورة جيدة هو تنميته مهنياً ، إلا أن هناك تقارير عديدة أكدت على أن كثيراً من الظواهر السلبية فى الوسط التعليمى مثل انخفاض مستوى التلاميذ أو انتشار ظاهرة الرسوب ترجع إلى عوامل عدة من أهمها ضعف كفاءة التأهيل التربوى المهنى للمعلم .

لذا فإن الأمر يتطلب الكشف عن المعوقات التى تواجه المعلم والتى تحول دون تنميته مهنياً ، ومن ثم وضع تصور لمجموعة من السبل التى يمكن من خلالها التغلب على هذه المعوقات ، ومن هنا كانت أهمية هذه الدراسة ، ومدى الحاجة إليها .

وإذا كانت التنمية المهنية للمعلم بصفة عامة لها أهمية كبرى فإن التنمية المهنية لمعلم التربية الخاصة أكثر أهمية ، إذ أن هؤلاء الأطفال بمختلف فئاتهم لديهم مشكلات كثيرة ومتنوعة ، هذه المشكلات تستلزم من المعلم أن يبذل جهداً غير عادى ويتمتع بصفات شخصية ومهنية تساعده على النجاح فى مهنته .

القسم الأول : الإطار العام للدراسة :

مشكلة الدراسة :

إن المتتبع لعمليات إصلاح التعليم فى مصر والتى تشمل بصفة عامة المناهج وطرق التدريس ، والوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم ، والإمكانات والتجهيزات المتاحة للمدارس ، وتحسين المبانى المدرسية ، والتنمية المهنية للمعلم ، وزيادة الإنفاق على التعليم ؛ يلمس بوضوح أن المعلم يحتل مكان الصدارة فى كل إصلاح

تعليمى ؛ ويؤكد على كون الاهتمام به هو واحد من أهم العناصر فـــى المنظومـــة التعليمية كلها ، لذا باتت قضية تنمية المعلم مهنياً محوراً استراتيجياً لتطوير التعليـــم وتحديثه ذلك أن المناهج والكتب الدراسية المطورة تتطلب تنمية مهنية للمعلم علـــى المواد التعليمية الجديدة ، وطرق وأســـاليب التدريـــس المرتبطـــة بـــها واســـتخدام التكنولوجيا بحيث يتمكنون من تطبيقها بكفاءة فى الفصل الدراسى .

وتواجه التنمية المهنية لمعلم التربية الخاصة تحديات بعضـــها ينتمـــى إلـــى ظروف سياسية واجتماعية واقتصادية وبعضها الآخر ينتمى للحاضر والمســـتقبل . فمهنة التعليم بحكم الظروف السياسية والاجتماعية والاقتصادية لم تعد مـــن المـــهن التى تجعل صاحبها يتمتع بحياة اقتصادية مريحة تنعكس علـــى مكانـــة اجتماعيـــة عالية ، أضف إلى ذلك نظرة المجتمع لمعلمى المعاقين على أنهم اقل مكانـــة مـــن معلمى الأسوياء ، وصعوبة العمل مع المعاقين وما إلى ذلك من تلـــك الظـــروف ، وفى الوقت الحاضر يواجه المعلم ومهنة التعليم ككـــل منافســـة الأجـــهزة والآلات والإلكترونيات فى تقديم المعارف والمعلومات .

وبالرغم من أن هناك اهتماماً ملحوظاً بالتنمية المهنية لمعلم التربية الخاصـــة، فإن هذا الاهتمام لازال دون الحد المطلوب ، وهذا ما أشارت إليه بعض الدراســـات مثل : (عبير فاروق ، ١٩٩٦) ، وأبرزته بعض المؤتمرات مثـــل : تطويـــر نظـــم إعداد المعلم العربى وتدريبه مع مطلع الألفية الثالثة عام ١٩٩٩م (إيمـــان جـــاد ، ١٩٩٩) .

بالإضافة إلى تعدد الدراسات حول التنمية المهنية للمعلم بصفة عامة ونـــدرة الدراسات حول التنمية المهنية لمعلم التربية الخاصة على وجه الخصوص ، حيـــث عقد أول مؤتمر للتربية الخاصة فى مصر عام ١٩٩٥ (وزارة التربيـــة والتعليـــم ، المؤتمر القومى الأول للتربية الخاصة ، ١٩٩٥ ، ص ٥٠) .

وبالرغم من تزايد عدد التلاميذ ذوى الإعاقة ، فقد كان عددهم عـــام ٩٢/٩١ حوالى ١٤٤٢٨ تلميذا ، بينما بلغ عددهم عام ١٩٩٨/٩٧ حوالى ٢٦٠٠١ تلميـــذ ، حيث وصلت نسبة الزيادة ٢ر٨٠ % فى جميع مراحل التعليم قبل الجامعى .

إلا أنه عند النظر إلى إعداد معلم التربية الخاصـــة فـــى مصـــر يلاحـــظ أن الغالبية العظمى من المعلمين حملة دبلوم المعلمين ، وقلة منهم من حملة الشـــهادات الجامعية التربوية ؛ ويصل عددهم فى مدارس التربية الخاصة حوالى ٥٥١٨ معلمـــا فى جميع مراحل التعليم قبل الجامعى عام ١٩٩٨ (وزارة التربية والتعليم ،مشـــروع مبارك القومى ، ١٩٩١ – ١٩٩٨) .

لكل ذلك فإن التنمية المهنية لمعلم التربية الخاصة من القضايا التـــى كـــانت – ولا تزال تحتل مكان الصدارة فى مختلف الأنظمـــة التعليميـــة ، بوصفـــها عمليـــة تحسين أداء المعلم والارتقاء بالعملية التعليمية ، إلا إنه لا يؤدى دوره الحقيقى الـــذى يمكن أن يقوم به لعدة أسباب منها : انخفاض مستوى تأهيله ، وتعدد جهات تنميتـــه مهنياً وضعف التكامل بينها، وعدم وضـــوح الفلســـفة والخطـــط والاســـتراتيجيات اللازمة لتنمية معلم التربية الخاصة مهنياً .

فى ضوء ما سبق فهذه الدراسة تهتم بالتنمية المهنية لمعلم التربية الخاصة فـــى مرحلة التعليم الأساسى .

أسئلة الدراسة :

من منطلق هذه المشكلة تتصدى الدراسة الحالية للتساؤلات التالية :

س ١ ما واقع التنمية المهنية لمعلم التربية الخاصة فى مصر ؟

س ٢ ما النماذج والاستراتيجيات المستخدمة فى التنمية المهنيـــة لمعلـــم التربيـــة الخاصة ؟

س ٣ ما التصور المقترح للتنمية المهنية لمعلم التربية الخاصة فى مصر ؟

مجال وحدود الدراسة :

هو مجال وثيق الصلة بميدان اجتماعيات التربية ، حيث يركز على التنمية المهنية لمعلم التربية الخاصة ؛ إذ أن الأصل فى التعليم هو المعلم ، فهو مصدر العلم والثقافة ، ومركز التوجيه والإشعاع ، والقدوة والنموذج لتلاميذه، ويتعين أن يعد المعلم وينمى باستمرار على إتقان المهارات اللازمة لهذا العمل .

هذا ويتخذ الباحث من مرحلة التعليم الأساسى مجالاً للبحث وذلك عندما أصبحت حقوق الإنسان واقعاً ، ومن المسلمات الواضحة فقد أخذت مبادئ تكافؤ الفرص والتكافل الاجتماعى طريقهما للتنفيذ ، ونظراً للتطورات والمستجدات التى حدثت فى هذا القرن ، أصبح تعليم المعاق حقاً له وواجباً على المجتمع الذى يعيش فيه .

أهمية الدراسة :

تسهم هذه الدراسة فى تبصير المسئولين عن التعليم وسياساته والقائمين على برامج التنمية المهنية بالنماذج المختلفة للتنمية المهنية لمعلم التربية الخاصة ومحاولة الاستفادة منها عند تحسين البرامج والخطط الحالية لمعالجة أوجه القصور فيها .

منهج الدراسة :

تعتمد الدراسة على المنهج الوصفى وأدواته ، الذى يقوم على جمع البيانات عن الظاهرة وتحليلها وتفسيرها لاستخلاص دلالتها ، حيث تتطلب الدراسة جمع البيانات المتوافرة عن برامج ومؤسسات التنمية المهنية لمعلم التربية الخاصة فى مصر ، وتفسيرها وتحليلها لرصد واقع تنمية المعلم مهنياً ، واستخلاص أوجه القصور والنقص والنقد الموجه إلى هذا الواقع ، بالإضافة إلى ما يتوافر من أدبيات فى مجال استراتيجيات التنمية المهنية لمعلم التربية الخاصة على المستوى العالمى،

وذلك من أجل تقييم الواقع ومقارنته بغيره من الحقائق ، مع استخدام أسلوب التحليل الفلسفى ، وذلك بالرجوع إلى الموسوعات والمراجع ذات العلاقة بمفهوم التنمية المهنية والمفاهيم المرتبطة به ، وذلك بغية تحديد الإطار والمفاهيم التى تنطلق منها الدراسة ، ثم تحليل للأسس التى تقوم عليها التنمية المهنية وصولاً إلى رؤية مستقبلية لتنمية معلم التربية الخاصة مهنياً .

المفاهيم الأساسية للدراسة :

من مراجعة الأدبيات فثمة مصطلحات تشتقها الدراسة وتستخدمها كما يلى :

التربية الخاصة : Special Education :

يقصد بالتربية الخاصة تربية وتعليم التلاميذ (الصم – العمى – المتخلفون عقليا) الذين تقصر قدراتهم البدنية أو العقلية عن متابعة التعليم النمطى العادى (كمال حسنى بيومى ولورانس بسطا ، ١٩٩٤ ، ص ٣) .

كما يمكن تعريفها أيضاً بمجموعة الخدمات الهادفة التى تقدم إلى الطفل المعاق ، وذلك لتوفير لظروف مناسبة له لكى ينمو نمواً سليماً يؤدى إلى تحقيق الذات ويؤدى دوره المطلوب منه فى المجتمع (Harold E. Mitzel et. al, 1969, p. 1740 -1742) . وتتبنى الدراسة هذا التعريف

التنمية المهنية : Professional Development

تعنى إمداد المعلم باستراتيجيات صفية جديدة وخبرات لمساعدة التلاميذ على التحصيل (Celeste M. Brody & Neil Davidson 1998, p 4.) ، وقد أوصى بأنه ينبغى أن تشتق المعلومات المتعلقة باحتياجات التنمية المهنية للمعلم من خلال ثلاثة مصادر هى : مطالب المعلم،والأدبيات التى حددت الاحتياجات ، والملاحظات المقننة للمعلم . ويرى أنه لابد لتصميم برنامج للتنمية المهنية للمعلم أن يعتمد على نظرية ملائمة تدعمه ، وبحث نوعى دقيق ، وفكر تحليلى جيد من

قبل المشاركين مجتمعين معاً كأساليب قوية جديدة للتنمية المهنية للمعلم (Kevin Jones, and others 1999,p. 63-64) .

وتعتبر التنمية المهنية أيضاً تلك العمليات والأنشطة التى تم تصميمها لتدعيم وتجديد المعرفة والاتجاهات والمهارات المهنية الإيجابية للمعلم ، ومساعدته على تنظيم حجرة الصف وإدارته وذلك لرفع أدائه داخل حجرة الصف . وذلك يعتبر خطوة مهمة جداً لتقدم التعليم كمهنة .

وتسير الدراسة على التعريف التالى : التنمية المهنية هى عملية مخططة ومنظمة طويلة المدى ، تستهدف تزويد المعلم بالخبرات الثقافية والمهنية لتحسين أدائه المهنى وتبدأ منذ التعيين وحتى نهاية الخدمة .

<u>الاستراتيجية</u> : Strategy

تعرف الاستراتيجية بأنها علم أو فن تخطيط وإدارة وتوجيه العمليات على النطاق الشامل أو العام (Krevisky Joseph and Jordan L. Linfield, 1989, P.1404) .

أو تعرف أيضاً بأنها نمط الأفعال والتصرفات التى تستخدم لتحقيق نتائج معينة ، وهذه الأفعال والتصرفات تعمل بالتالى على وقف تحقيق نتائج غير مرغوب فيها (مجدى عزيز إبراهيم ، ١٩٨٩ ، ص ١٠٣) .

كما يمكن تعريفها بأنها مجموعة الأفكار والمبادئ ، التى تتناول ميداناً من ميادين النشاط الإنسانى بصورة شاملة ومتكاملة ، وتكون ذات دلالة على وسائل العمل ومتطلباته ومساراته ، بقصد إحداث تغيرات فنية وصولاً إلى أهداف محددة، وما دامت هذه الأهداف معنية بالمستقبل فى أنها تأخذ بعين الاعتبار احتمالات إحداثه ، فتنطوى على قابلية التعديل وفقاً لمقتضياته ، ومن ثم فإنها تقع وسطاً بين السياسة والخطة (أحمد إسماعيل حجى ، ١٩٩٥، ص ١٠٣) .

فالاستراتيجية – إذن – تقوم على الفكر والتنظيم ، وتعتمد على إدارة العمل ، وإرادة التنفيذ والتدبير ، وتعبر عن السياسات الموضوعية السابق إقرارها وتحدد المسار الذى يجب إتباعه لتحقيق هذه السياسة ، كما أنها عملية من عمليات التخطيط وهذا يعنى أنها تسبق وضع الخطة ، لأنها تمثل منزلة وسطى ، تبدأ من الفلسفة الاجتماعية فالسياسة الاستراتيجية لتنتهى بالخطة وما يليها من برامج ، فوضع الخطة يمثل مرحلة من مراحل التخطيط وليست الخطة هى التخطيط ، فالتخطيط يتضمن تقرير الأهداف والسياسات والإجراءات ، وكذلك وضع الخطط التى يتطلبها .

كما تعرف الاستراتيجية بأنها تشير إلى عدة خطوات وإجراءات تتضمن أهدافاً ، وأفعالاً وأقوالاً ، وتحفيزاً ، وتغذية راجعة ، وتدريباً ، ومهارات متنوعة ، ووسائل وإمكانيات وتوجيهاً وتقويماً ، على أن يتم كل ذلك فى إطار خطة عامة تهدف إلى تحقيق أهداف تعليمية محددة (عبد اللطيف الحليبى ومهدى سالم ، ١٩٩٦ص ٢٢٥) . وتتبنى الدراسة الحالية هذا التعريف .

الإدماج : Inclusion

إن الإدماج أحد الاتجاهات الحديثة فى التربية الخاصة ، وهو يتضمن وضع التلاميذ المعاقين فى المدارس الابتدائية العادية ، ثم اتخاذ الإجراءات التى تضمن استفادتهم من البرامج التربوية المقدمة فى هذه المدارس ، أى ضرورة تعليم المعاقين وتدريبهم ورعايتهم مع أقرانهم العاديين ، وقد يكون الإدماج مكانيا أو وظيفيا أو اجتماعيا .

ويعنى به قضاء المعاق أطول وقت ممكن في الفصول العادية مع إمداده بالخدمات الخاصة إذا لزم الأمر ، كما يعنى ضرورة تعديل البرامج الدراسية العادية قدر الإمكان ، بحيث تواجه حاجة المعاق مع إمداد معلم الفصل بما يحتاج إليه من مساعدة (عبد العزيز السيد ، ١٩٩٥، ص٢٠) .

القسم الثاني : واقع التنمية المهنية لمعلمي التربية الخاصة في مصر :

مقدمـــة :

يهدف إنشاء مدارس وفصول التربية الخاصة إلى تقديم نـوع مـن التربيـة يتناسب مع التلاميذ المعاقين وهم الذين لديـهم نقـص أو قصـور فـى الحـواس أو الجسم أو العقل وفق لما تحدده تقارير الأطباء والأخصائيين والمعلمين ، وكذلـك تقديم الرعاية التعليمية والتربوية والصحة النفسية والاجتماعيـة المناسـبة لـهؤلاء التلاميذ ، وإتاحة فرص الاتصال لهم بالمجتمع وتوفير الأجـهزة التعويضيـة لـهم بالتعاون مع الجهات المعنية ، أى تتضافر الجهود فى مصـر بيـن عـدة وزارات وهيئات للعناية بتربية وتأهيل ورعاية التلاميذ المعاقين بوجه عام منها :

وزارة التربية والتعليم : وهى تهتم بتعليم ثلاث فئات من الأطفال المعـاقين بإعاقات مفردة وتشمل :

مدارس المتخلفين عقلياً (التربية الفكرية) : ويقبـل بـهذه المـدارس ذو الإعاقة العقلية البسيطة ، ويستعان فى تحديد هذه الحالات باختبارات الذكاء المقننـة ومقياس السلوك التكيفى ، بالإضافة إلى استخدام اختبارات ومقاييس أخرى لتحديـد باقى المشكلات .

مدارس وفصول المعاقين بصرياً : ويقبل بهذه المدارس حالات فقد البصـر الكلى ، والذين تقل حدة إبصارهم عن ٦ علـى ٦٠ ، ومـدة الدراسـة فـى هـذه المدارس هى نفس مدة الدراسة بالتعليم العام وتسير الدراسة على النظـام الداخلـى ووفق المنهج العام ، أما ضعاف البصر فتسير الدراسة علـى النظـام الخـارجى المشترك .

مدارس وفصول المعاقين سمعياً : يقبل بـالصف الأول الابتدائـى الأطفـال الصم من ٥-٧ سنوات والمرحلة الابتدائية مدتـها ٨ سـنوات (تقريـر المجلـس القومى للتعليم ، ١٩٩٥ -١٩٩٦ ؛ ص ٦٥ - ٦٦) .

وزارة الشئون الاجتماعية : ويتبعها المركز النموذجي لرعاية وتوجيه المكفوفين ، والجمعية المصرية لرعاية الصم وضعاف السمع ، وجمعية التنمية الفكرية ، بجانب العديد من الجمعيات الأهلية الخيرية مثل جمعية الوفاء والأمل ، وجمعية النور والأمل وغيرها ، وهؤلاء التلاميذ يحتاجون إلى رعاية وعناية تربوية خاصة اكثر من التلاميذ العاديين ، وقد أوضحت الدراسات والمؤتمرات أنهم لم ينالوا الاهتمام الكافى على مدى السنوات السابقة ، ولم يحظ معلمهم أيضاً بالرعاية والتأهيل المناسب ، الذى يجعله يؤدى دوره على أكمل وجه، لذا، وجب علينا أن نتعرض لتطور التربية الخاصة لنتعرف على نمو أعداد التلاميذ وأعداد المعلمين وعدد المؤهلين منهم لنقف على أحوال التربية الخاصة فى مصر .

تطور التربية الخاصة :

نظراً لأن التعليم الأساسى حق لكل طفل فى المجتمع ، فإن الطفل المعاق من حقه أن يحصل على التعليم بالجودة والكفاءة التى يحصل عليه التلميذ العادى ، ومن المتطلبات الضرورية لجودة التعليم التنمية المهنية للمعلم الذى يقوم بالتدريس لهؤلاء التلاميذ ، ويوضح الجدول التالى نمو عدد التلاميذ ومعلمى التربية الخاصة بين عامى ٩١ /٩٢ إلى ١٩٩٨/٩٧ .

جدول رقم (١)

يوضح نمو عدد التلاميذ ومعلمى التربية الخاصة بين عامى ٩١ /١٩٩٨

العام الدراسي	معلم متخصص	معلم غير متخصص	الجملة	عدد التلاميذ
٩٢/٩١	١١٣٨	١٧٧٤	٢٩١٢	١٤٤٢٨
٩٨/٩٧	١٧٩٥	٤٠٥١	٥٨٣٦	٢٦٠٠١

المرجع : وزارة التربية والتعليم ، الإدارة العامة للتربية الخاصة ، إحصاءات التربية الخاصة ٩٩/٩٨ .
جمهورية مصر العربية ، وزارة التربية والتعليم : قطاع الكتب ، إحصاءات التعليم قبل الجامعي ، الإدارة العامة للمعلومات والحاسب الآلي ، ١٩٩٨/٩٧ (الاحصاء الاستقرارى) .
التعليم ، مشروع مبارك القومي ١٩٩٨/٩١ ، قطاع الكتب ، ص ص ٢٥ –٣٠ .

وباستقراء الجدول السابق نستنتج أن هناك قصوراً واضحاً في الناحية الكمية التلاميذ ، حيث أن عدد المعاقين في مصر (٤ر٦) مليون طفل وفقاً للمعدلات العالمية والتي تنص على أن عدد المعاقين يمثل ١٠% من عدد السكان ، وبالتالي فإن جملة المقيدين من الأطفال ذوي الحاجات الخاصة للعام الدراسي ١٩٩٨/٩٧ هم (١٩٥٩١) طفلاً أي حوالي (٠,٠٧%) ممن يمثلون الأطفال ذوي الحاجات الخاصة ، وأما غير المقيدين فنسبتهم (٩,٣%) من جملة الأطفال الذين هم في سن الالتحاق بالمدارس ، ولكن يتضح من الجدول زيادة أعداد المقبولين في جميع المراحل ما بين عامى ٩٨/٩١ بمقدار ١١٥٧٣ تلميذاً وتلميذة بنسبة ٢ر٨٠ % ، وتشير بيانات الجدول أنه فى عام ٩١ كان عدد المعلمين ٢٩١٢ معلماً ومعلمة وفى عام ١٩٩٨ وصل العدد الكلى لهيئات التدريس إلى ٥٥١٨ بزيادة قدرها ٢٦٠٦ بنسبة ٥ر٨٩ % ،أما عن عدد المعلمين لنفس العام الدراسي ١٩٩٨/٩٧ وهم ٥٨٣٦ معلماً ، من بينهم ٤٠٥١ معلماً غير مؤهل - تربوياً وأكاديمياً وثقافياً وهؤلاء يمثلون نسبة ٤ر٦٩% من المعلمين العاملين بمدارس وفصول التربية الخاصة ، وبالتالي فهذا يوضح انخفاض مستوي المعلم .

ولمعرفة واقع التنمية المهنية لمعلم التربية الخاصة لابد من التعرض إلى إعداده ثم تحديد أدواره ومسئولياته وبعد ذلك استعراض أهم العقبات والمشكلات التى تواجه تنميته مهنياً ، وسوف يتم توضيح واقع تنمية معلم التربية الخاصة مهنياً من خلال العناصر التالية :

أ - الإعداد . ب - الأدوار والمسئوليات . ج - المشكلات والعقبات .

أ - الإعداد :

ويشمن نبذة تاريخية ثم صور وأشكال التنمية المهنية ، وبعد ذلك المؤسسات المعنية بالتنمية المهنية لمعلم التربية الخاصة .

نبـــذة تاريخيـــة :

بدأ إعداد معلم التربية الخاصة وتدريبه فى مصـــر عـــام ١٩٢٩ م ، حيث أنشئ قسم إضافى للتخصص فى تربية المعاقين ، وكان مدة الدراسة فى ذلك الوقت عامين (دبلوم إضافى) بعد المعلمات مباشرة. واستمر هذا النظام حتى عـام ١٩٣٧، ثم توقف بعد ذلك ثم بدأت أول دفعة بعد ذلك عام ١٩٤٤، واستمر هذا التخصص حتى عام ١٩٥٣ ، وفى تلك الفترة لم يكن هناك تخصص فى إعاقة محددة .

ومنذ عام ١٩٥٣ حتى عام ١٩٥٥ كان الاعتماد الكلى على معايشة خريجـى المعلمات للمعاقين داخل المدارس. ، وفى عام ١٩٥٥-١٩٥٦ تخرجت أول دفعـة (تخصص سمعى وفكرى، وبصرى) واستمرت الدراسة لمدة عامين ، فى العـام الأول يدرس الطلبة جميع المواد، ثم يتخصصون فـى العـام الثـانى ، واستمر الخريجون من شعبة الدبلوم الإضافية حتى عام ١٩٥٨ وكانوا يحصلون على دبلـوم فوق المتوسط وتعين المعلمة على الدرجة السابعة. وفى الوقت نفسه التحقت دفعـة من الثانوية العامة تخرجت فى العام ذاته وبدأ نظام التفرغ عـن طريـق التحـاق معلمات المرحلة الابتدائية، (واللاتى أمضين ثلاث سـنوات) بـالتعليم العـام قبـل التحاقهن بالبعثة عام ١٩٦٠ نظام العامين واستمر هذا النظام حتـى عـام ١٩٦٤، حيث بدأ نظام العام الواحد، وفى هذا العام فتح أول فصل فكرى فى منطقة شـرق القاهرة ، وقامت إدارة التدريب في عام ١٩٦٥، ١٩٦٦ بعمـل دراسـات صيفيـة لجميع المدرسين غير المتخصصين والذين يدرسون فى مدارس التربية الخاصـة ، وقسم برنامج العام الواحد السابق ذكره إلى قسمين يدرسه المعلم فى عامين . وفـى عام ١٩٦٧ فترة الحرب توقفت البرامج واستكمل عام ١٩٦٨ ، وتم دمج الدفعتيـن معاً ، وتم تدريبهم بمعهد النور بحمامات القبة . ومعلمات العباسية وقـوم هـؤلاء المعلمات فى مدارسهن فى مادة التربيـة العمليـة (سميرة أبـو زيـد ، ١٩٩٦ ، ٥١٥ - ٥٢٢) .

ويتم الالتحاق بالبعثة الداخلية لإعداد معلمى التربية الخاصة وفـق شـروط أهمها : أن يكون المعلم المتقدم حاصلاً على دبلـوم المعلميـن والمعلمـات نظـام الخمس سنوات بعد شهادة إتمام مرحلة التعليم الأساسى ، أو سنتين بعـد الثانويـة العامة ، وأن يكون قد أمضى فى التدريس ثلاث سنوات على الأقل ، ومدة الدراسـة فى البعثة الداخلية عام دراسى واحد ، ويعقد اختبار شخصى للمتقدميـن وتحـاول اللجنة المختصة من خلال الكشف عن الصفات التى تراها ضرورية لمـن سـيتقدم بالعمل كمعلم فى مدارس التربية الخاصة ، كما يستعان باستمارة تقويم المرشح فـى أثناء المقابلة الشخصية ، ولكن كثيراً من الدراسات أوضحت شكلية هـذا الاختبـار وعدم توافر اختبارات موضوعية يمكن أن يستفاد بها فى هذا المجـال ، ثـم يتـم توزيع المقبولين بالبعثة الداخلية على الشعب المختلفة (الصم والبكـم ، المكفوفيـن وضعاف البصر ، المتخلفين عقلياً) ، وفقاً لخطة الوزارة واحتياجاتها من المعلميـن وتبعاً لرغبات المرشحين كلما أمكن ذلك .

وتهدف الدراسة بالبعثة الداخلية إلى إعداد معلمين ومعلمات للعمل بمـدارس التربية الخاصة الابتدائية بأنواعها المختلفة ، ومدة الدراسة بالبعثـة الداخليـة عـام دراسى ويتفرغ المعلم أثناءه للدراسة ، وفيه تصرف المرتبات كاملة ، كمـا يمنـح الخريجون مكافآت إضافية متى عملوا فى مدارس التربية الخاصة .

ويتلقى الدارس خلال فترة دراسته عدة مواد دراسية يتم تدريسـها بطريقـة نظرية بعيدة عن التطبيق العملى ، ويحاول أن يتعرف من خلالها على سـيكولوجية المعاق وتربيته وطرق تعليمه ، ومن الطبيعى لا تكفى سنة دراسية واحدة لتخريـج وإعداد المعلم المتخصص فى تعليم أية فئة من فئات المعاقين ، ويفتقر مقر البعثـة الداخلية إلى الإمكانات والتجهيزات التى تساعد على تدريب الدارسين عملياً فضـلاً عن أن معظم القائمين بالتدريس فيها منتدبـون ، ممـا أدى إلـى عـدم اسـتفادة الدارسين .

وفى عام ١٩٦٩ شملت اللائحة التنظيمية لمدارس فصول التربية الخاصة تنظيم بعثة إعداد معلم التربية الخاصة بشعبها الثلاث ، وفى ١٩٧٨ أعيد النظر فى تنظيم بعثة إعداد معلم التربية الخاصة بشعبها الثلاث وصدرت بعض التعديلات فى شأن اللائحة التنظيمية رقم ١٥٦ لسنة ١٩٦٩ . وبصدور القرار الوزارى رقم (٣٧) لسنة ١٩٩٠ بشأن اللائحة التنظيمية لمدارس فصول التربية الخاصة تمت إعادة النظر فى مناهج بعثة إعداد معلم التربية الخاصة بشعبها الثلاث (قرار وزارى رقم (٣٧) بتاريخ ٢٨/١/١٩٩٠،ص ٣) .

وبطبيعة الحال فلم تفلح هذه الدبلومات فى سد الحاجة الملحة إلى فئات المعلمين المتخصصين ، وهنا تم عقد دورات قصيرة لإعداد المرشحين للعمل فى التربية الخاصة ، وبالتالى زاد ذلك من ضعف كفاءة المعلم العامل فى مجال الإعاقات ، وذلك للمحاولات السريعة لسد العجز الكمى بما انعكس سلباً على كيفية الإعداد لهذا المعلم .

وبالتالى فهناك قصور واضح فى عملية إعداد معلم التربية الخاصة سواء كان هذا القصور من الناحية الكمية حيث يوجد عجز هائل فى المعلمين المتخصصين أو القصور من الناحية الكيفية حيث أن المستوى الأمثل للمعلم والكفاءات والمهارات المطلوبة للتعامل مع الفئات الخاصة لا يتوافر لدى المعلم .

صور وأشكال التنمية المهنية لمعلم التربية الخاصة :

عندما يعمل المعلمون بفصول ومدارس التربية الخاصة الحاصلون أو غير الحاصلين على البعثة الداخلية تقوم وزارة التربية والتعليم والمدرسة التى يعمل بها المعلم ونقابات المعلمين ومنظماتهم وجمعياتهم ، وغير ذلك من الجمعيات الأهلية المعنية بتقدم التعليم ، لتهيئة المجال للمعلمين أثناء قيامهم بالخدمة للارتقاء بأدائهم فى مهنة التعليم وتنميتها بحيث يسير تطوير التعليم وتقدمه فى اتجاهات مسايرة لروح العصر ومتمشية مع تطور المجتمع .

ولعل من أهم البرامج التى تنظم لتحقيق هدف التنمية المهنية المستمرة لمعلمى التربية الخاصة أثناء الخدمة ما يلى :

- البرامج التى تقوم بها وزارة التربية والتعليم وتتم فى صورة تدريبات وبعثات خارجية وخدمات مكتبية والإشراف الفنى ، ويمكن تفصيلها فيما يلى:

أولاً : التدريبات :

وتنقسم إلى : تدريبات إعاقات ، وتدريبات مادة .

جدول رقم (٢)

يوضح أنواع التدريبات المقدمة للعاملين بالتربية الخاصة

أولاً : تدريبات الإعاقة ، ويقصد بها التعريف بخصائص الطفل المعاق وتدريبه ورعايته :

م	نوع التدريب	فئات الدارسين	المدة المقترحة للتدريب	الأعداد المنتظر تدريبها
١	تجديدي	معلمو ومعلمات المواد الثقافية والعملية بمدارس وفصول التربية الخاصة الحاصلين على دبلوم البعثة الداخلية لإعداد معلم التربية الخاصة .	أسبوع	٥٠٠ بواقع مائة كل عام
٢	تأهيل (تخصص)	معلمو ومعلمات المواد الثقافية والعملية بمدارس وفصول التربية الخاصة غير الحاصلين على دبلوم البعثة الداخلية لإعداد المعلم	أسبوعان	٥٠٠ بواقع مائة كل عام

<u>ثانيا</u> : تدريب المادة ، والهدف منه رفع مستوى الأداء في المـــواد الدراسـية المختلفـة لمعلمي ومعلمات التربية الخاصة :

م	نوع التدريب	فئـــات الدارسـين	المدة المقترحة للتدريب	الأعداد المنتظر تدريبها
١	تجديـــــدي لمعلمـــــي ومعلمـــات المواد الثقافيـة بمـــــدارس التربية الخاصة في المراحـــل التعليميــــة المختلفة بشعبها الثـــلاث (الابتدائيــة والإعداديـــة والثانوية).	معلمو ومعلمات مدارس التربية الخاصة في التربية الدينية واللغة العربية. معلمو ومعلمـــات مـدارس التربيـة الخاصة في الرياضيات. معلمو ومعلمات مدارس التربيــة الخاصة في العلوم والتربيــة الصحيـة المهنية والإسعافات الأوليـــة والأمـــن الصناعي والصيانة. معلمو ومعلمات مدارس التربيـة الخاصة في المواد الاجتماعية. معلمو معلمات مدارس التربيــة الخاصة في اللغة الإنجليزية. معلمو ومعلمات مدارس التربيـة الخاصة في اللغة الفرنسية.	أسبوعان	٥٠٠ على خمس سنوات
٢	تجديدي للمـواد العمليـــــة بمـــــدارس التربية الخاصة	معلمو ومعلمات التربية الخاصــة فــي المواد التالية: التريكو الآلي – الآلة الكاتبة – التربيـة الزراعية – نجارة الأثاث – الملابـــس الجاهزة – السمكرة والأعمال الصحيـة – التربية الفنية – النســيج – الســجاد والكليم – الخيزران والفرش – الجلـود – تصوير مستندات	أسبوعان	١٥٠ على خمس سنوات

<u>المرجع</u> : وزارة التربية والتعليم ، المؤتمر القومي الأول للتربية الخاصة ، التربية الخاصة الوضع الراهن:تخطيـــط برامج تدريب للعاملين بإدارة التربية الخاصة في المدة من عام ٩٥ /٢٠٠٠ ، تنفيذ قطـــاع الكتـب . أكتوبـر ١٩٩٥ ، ص ص ٢٧ – ٢٨ .

ويلاحظ من الجدول وجود نوعين من التدريبات أحدهمـــا تجديـدى والآخـر تأهيلى ، إلا أن المدة المقترحة للتدريب قليلة .

ثانياً : بعثات خارجية :

قامت وزارة التربية والتعليم بوضع خطة لإيفـــاد المعلميـن إلـى الخـارج للتدريب على الجديد في التربية والطـــرق الحديثـة للتدريـس وكيفيـة اسـتخدام التكنولوجيا المتطورة كأدوات تعليمية معينة ، على أن تكون مدة التدريـــب أربعـة شهور لكل بعثة تدريبية وتم إرسال ٣٠ معلماً من معلمى التربية الخاصة للتدريـــب بكلية ترينتى بجامعة دبلن بايرلندا على ثلاثة أفواج ، وكل فوج عشـــرة معلميـن . (التعليم مشروع مبارك القومي ١٩٩١ – ١٩٩٨ ، ص٣٣-٣٥) .

ثالثا : خدمات مكتبية :

أنشأت وزارة التربية والتعليم قسماً خاصاً للمكتبات المدرسية بالإدارة العامـة للثقافة ليعمل على تزويد مكتبات المدارس بالكثير من الكتب المختارة التـــى تسـد حاجة المعلمين والتلاميذ على السواء ، وبذلك تفتح لهم مجال التثقيف فـــى نواحـــى المعرفة المختلفة ، ومن ثم تعاون فى تحسين العملية التربوية بوجه عام .

كما أنشأت الوزارة مكتبة فى ديوان كل مديرية تعليميـــة، وزودتـــها بـــالكتب والمراجع التربوية لتكون مرجعاً للمعلمين والمـــهتمين بشـئون التربيـــة والتعليـم (عبد الفتاح طلبه مصطفى ،١٩٧١، ١٣٢ – ١٤٧) .

رابعاً : برامج وخطط الإشراف الفنى :

بالإضافة إلى الاجتماعات المدرسية الاعتيادية ، أو الطارئة التى تتـم علـــى مستوى جميع هيئات التدريس والإداريين بالمدرسة ، لمناقشـــة مختلـــف مشـــكلات العمل ، ووسائل النهوض بالتعليم فى المدرسة ، فإن هناك أيضاً اجتماعات للبحـــث والتوجيه ، تعقد بين الموجهين الفنيين وهيئات تدريس المواد المختلفة ، وإن كــــانت

هذه – في كثير من الحالات – تتسم بالطابع الشكلي التقليدي . كما أصبح من المعتاد في الوقت الحاضر – في معظم المدارس – تخصيص حصة أسبوعياً في الجدول المدرسي لاجتماعات هيئات تدريس كل مادة دراسية مع مدرسهم الأول لمناقشة وسائل تحسين تدريس المادة ، والبحث عن حلول للمشكلات التي تواجه كلاً من المعلمين والتلاميذ في ميادين الدراسة والتطبيق ، فهذه الاجتماعات يمكن أن يكون لها أثر إيجابي في اطلاع المعلمين على مجهودات زملائهم وتبادل الرأي والخبرة فيما يشاهدونه أثناء الاجتماعات المدرسية التي تعقد .

- دور منظمات المعلمين ونقاباتهم وجمعياتهم المهنية : تتحمل النقابة العامة للمهن التعليمية في مصر دوراً كبيراً في النمو المهني للمعلم كما تتحمله – في صورة ما – روابطهم الفرعية . إذ ينص قانون نقابة المهن التعليمية على أن من بين أغراض النقابة " العمل على رفع مستوى المهن التعليمية ، ونشر الثقافة .. " ، ومن ثم فهي تمارس أكثر من لون من النشاط في هذا المجال ، حيث تصدر مجلتها الشهرية " الرائد " ، وكذلك فإنها تمارس نشاطها المهني من خلال اجتماعات أعضائها لبحث مشكلاتهم المهنية ، ونشر البحوث التربوية التي تقوم بها لجنة البحوث الفنية بالنقابة (عبد الفتاح طلبه مصطفى ،١٩٧١، ص١٣٢ – ١٤٧) .

- الجهود الذاتية العديدة التي يبذلها المعلمون لرفع مستواهم : بوصف المعلم محور التنمية المهنية وهدفها ، فهو مطالب بمواصلة النمو الذاتي ، ومن أساليب النمو الذاتي للمعلم . مثل الحصول على مؤهلات ودرجات جامعية عليا ، وكذلك إجراء البحوث التربوية والقراءات المهنية، كما تتضمن عدداً من الوسائل الذاتية الأخرى .

المؤسسات والأجهزة المعنية بتنمية معلمى التربية الخاصة مهنياً :

يعد التنوع والتعدد فى جهات تنمية المعلم مهنياً هو السمة البارزة فى مصر ، حيث تعمل هذه الجهات بشكل مستقل عن بعضها البعض ، وتخدم فئات متنوعة ، وتقوم على أهداف ومحتويات متباينة .

ومن أبرز الجهات التى تقوم بالتنمية المهنية لمعلم التربية الخاصة وزارة التربية والتعليم بأجهزتها وإداراتها المتعددة ومن بين تلك الجهات :

أولاً : <u>أجهزة التنمية المهنية لمعلمى التربية الخاصة على المستوى القومى</u> :

وتشمل إدارات التدريب المختلفة بوزارة التربية والتعليم ومناطقها التعليمية ، وتقوم بتنظيم برامج التدريب والندوات والمؤتمرات وغيرها ، والتى تسهم فى التنمية المهنية للمعلم مثل :

الإدارة العامة للتدريب : أنشئت الإدارة العامة للتدريب بمصر بموجب القرار الوزارى رقم ٦٣ فى ١٩٥٥/٢/١٧ لتتولى مهمة تدريب المعلمين ويساعدها فى تلك المهمة مراكزها الإقليمية وكليات التربية بالجامعات (وزارة التربية والتعليم ، دليل مركز التدريب ، ١٩٨٨ ، ص ٨) ، وينبثق عن الإدارة العامة للتدريب ست مراكز رئيسية بالمحافظات ، وهناك خطة لزيادة عدد هذه المراكز إلى تسعة ، وتقوم المراكز الحالية بتنفيذ البرامج التى تخططها الإدارة العامة للتدريب فى مجالات متنوعة (وزارة التربية والتعليم، خطة التدريب المحلية لعام ١٩٩٩/٩٨) ، بالإضافة إلى الجهات السابقة يتبع كل مديرية تعليمية قسماً للتدريب يقوم بإعداد وتخطيط برامج التدريب المحلية بالتعاون مع مسئولى الإدارات والموجهين الأوائل للمواد الدراسية ، هذا إلى جانب قيام بعض الإدارات والوحدات بأنشطة تدريبية مثل : الإدارة العامة للوسائل التعليمية التى تساهم فى التدريب بتقديم المساعدات اللازمة من الأجهزة التى تتطلبها البرامج التدريبية ، والتعاون مع الجهات القائمة بالتدريب والتابعة لوزارة التربية والتعليم (مشروع مبارك القومى ، إنجازات التعليم

فى ٣ أعوام ١٩٩٠ص٦٠) ، وكذلك مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار برئاسة مجلس الوزراء ، حيث تم اتخاذ الإجراءات التالية :

- التنسيق مع معهد تكنولوجيا المعلومات التابع لمركز المعلومات ، ودعم اتخاذ القرار برئاسة مجلس الوزراء لتخصيص أماكن لتدريب المعلمين العاملين في هذا المجال بواقع عدد (٤) أماكن في كل دورة طبقاً لتوقيتات معينة .
- التنسيق مع برنامج التنمية المحلية بالمحافظات لحضور معلمين من هذه المدارس لدورات التدريب المنعقدة بمراكز معلومات المحافظات في ديوان عام المحافظات التالية (الغربية – كفر الشيخ – البحيرة – الإسماعيلية – أسيوط – المنيا – قنا – سوهاج – أسوان)، وذلك بواقع عدد (٤) في كل دورة لمدة (عشر) دورات بإجمالي (٤٠) معلماً في كل محافظة بإجمالي (٣٦٠) معلماً. لكل فئات معلمى التربية الخاصة (التعليم مشروع مبارك القومي ١٩٩١ – ١٩٩٨ ، ص٣٣ – ٣٥) .

الإدارة العامة للتربية الخاصة : استكمالاً لعملية رفع مستوى الأداء في مدارس وفصول التربية الخاصة أخذت الإدارة العامة للتربية الخاصة على عاتقها تنمية القوى البشرية العاملة في مدارسها ، وذلك بتنظيم نشاط تدريبي هدفه تزويد العاملين بمجموعة من الخبرات والمهارات والاتجاهات التي تؤهلهم للعمل بكفاءة أفضل ، ويمكن تقسيم نوعية هؤلاء العاملين إلى الآتي :

أولاً : معلمو الضرورة . ثانياً : معلمو المواد العملية .

ثالثاً : العاملون في مدارس التربية الخاصة غير العاملين بالتدريس .

رابعاً: خريجو البعثة الداخلية الذين مضى على تخرجهم خمس سنوات فأكثر (المؤتمر القومي الأول للتربية الخاصة ، ١٩٩٥، ص ٢٥) .

وقامت الإدارة العامة للتربية الخاصة بالتعاون مع الإدارة العامة للتدريب بمنشية البكري بعقد عدة دورات للمعلمين بمدارس التربية الخاصة من مختلف

محافظات الجمهورية ، وذلك في كل من (الإسكندرية وبورسعيد ومدرسة النـور بالحمامات بالقاهرة) على النحو التالي :

جدول رقم (٣)

يوضح عدد المتدربين ومكان ومدة التدريب لمعلمى التربية الخاصة

الإعاقة	عدد المتدربين	مكان التدريب	مدة التدريب
البصرية	٥٠	الإسكندرية	٧ يوم
	٢٨	بورسعيد	٧ يوم
السمعية	١٢٠	الإسكندرية	٧ يوم
	١٠٥	بورسعيد	٧ يوم
الفكرية	١٣٢	الإسكندرية	٧ يوم
	١٣٠	بورسعيد	٧ يوم
	١٥٥	الحمامات	٧ يوم
الجملـة			٧٢٠

* وزارة التربية والتعليم ، المؤتمر القومي الأول للتربية الخاصة ، التربية الخاصـة الوضـع الراهن ، أكتوبر ١٩٩٥ ، تنفيذ قطاع الكتب .

مركز التطوير التكنولوجى : مع الاهتمام المتزايد بتحسين أسـاليب تدريـب المعلمين تم تجهيز مركز التطوير التكنولوجي الرئيسي بـوزارة التربيـة والتعليـم بجميع المعدات والتجهيزات التي تحقق تنفيذ الخطط التدريبية بكفاءة ، فقد تم إنشـاء عدد ٢٧ مركز تطوير تكنولوجي للمديريات التعليمية ، وتم تزويدها بالآتي :

- معمل أوساط متعددة بكل مديرية على الأقل .
- معامل علوم متطورة بكل مديرية للمراحل التعليمية الأربع بغرض تـأهيل الأخصائيين والمعلمين .

وأصبح إجمالي المتدربين من خلال شبكة التدريب عن بعد خلال عام ١٩٩٨ = ١٦٨٣١٠ متدرب (من موجهين ومديرين ونظار مدارس ومعلمين) .

ويشارك في تنفيذ البرامج التدريبية مركز تطوير المناهج والمركز القومي للبحوث التربوية والتنمية والمركز القومي للامتحانات والتقويم وكليات التربية مع قطاع التعليم بالوزارة (التعليم مشروع مبارك القومي ١٩٩١-١٩٩٨ ، ص ٣١-٣٣) .

ثانياً : أجهزة ومؤسسات أخرى تساهم في تنمية معلمى التربية الخاصة مهنياً :

كليات التربية بالجامعات : تؤدى الجامعات دوراً مهماً فى تنمية المعلم مهنياً ، حيث يتعدى دور كليات التربية مجرد المشاركة فى الدورات التدريبية التى تعقدها الوزارة إلى تقديم برامج الدبلومات الخاصة ، التى تعمل على رفع مستوى تأهيل معلمى التربية الخاصة مثل : إنشاء الدبلوم المهنية في التربية تخصص تربية خاصة ، ويشترط في قيد الطالب لنيل الدبلوم المهنية حصوله على الدبلوم العام في التربية وعلى درجة الليسانس أو البكالوريوس من إحدى الجامعات المصرية ، ومدة الدراسة بها عام دراسي كامل، ويشترط أن ينجح الطالب فيما تجريه الكلية من اختبارات للقبول ، وأيضاً تم إنشاء شعبة التربية الخاصة بكلية التربية جامعة عين شمس بالقرار الوزارى رقم ١٣٠٤ فى ٩٢/٩/٢٤ وبدأ العمل بها فى العام الأكاديمى ٩٥/٩٤ ، ويمنح المتخرج درجة البكالوريوس فى العلوم والتربية (تربية خاصة) (وزارة التربية والتعليم ، المؤتمر القومي الأول للتربية الخاصة ، ١٩٩٥ ، ص ٨٤ - ٨٧) .

الهيئات والمنظمات والنقابات المهنية للمعلمين : للمنظمات والنقابات المهنية للمعلمين مسئولية تنمية المعلم مهنياً ، بما يحقق الاستقرار النفسى والاجتماعى ، ويرفع من مستوى المهنة ، فتقوم بإصدار المجلات والمطبوعات وتشارك فى إعداد المؤتمرات المختلفة .

أجهزة التوجيه الفني : يؤدى الإشراف التربوى دوراً بارزاً فى تنمية المعلم مهنياً ، وهى عبارة عن توجيهات الموجهين ، والنظار والإداريين عامة، والاجتماعات والمناقشات .

الجمعيات الأهلية الخيرية : تمثلت هذه البرامج في الآتي :

- جمعية الصداقة للإعاقة الذهنية (عين شمس) : تقوم بتدريب مدرسى التربية الرياضية ، والتعاون في مجال النشاط الرياضي وإقامة المباريات والمسابقات وتوزيع الجوائز والميداليات على الفرق المختلفة من مدارس التربية الفكرية في سبيل الوصول إلى الأولمبياد الخاص .
- جمعية الفن الخاص جداً : تقدم برامج لتدريب مدرسي التربية الفنية ، ومسابقات لعرض الرسوم والأعمال الفنية لتلاميذ التربية الفكرية
- جمعية كريتاس (مركز سيتي) : تقدم برامج لتدريب مدرسي التربية الفكرية .
- جمعية الحق في الحياة : تقدم برامج لتدريب مدرسي التربية الفكرية (التعليم مشروع مبارك القومي ، ١٩٩١ – ١٩٩٨ ، ص ٣٣ – ٣٥) .

ثالثاً : <u>أجهزة ومؤسسات التنمية المهنية لمعلمى التربية الخاصة على المستوى الدولى</u> :

يتعدى الأمر أحياناً دور المؤسسات القومية فيقدم لها العون من المؤسسات الدولية كمنظمة اليونسكو وهيئة التنمية الأمريكية ، وتظهر معونات هذه المنظمات فى إيفاد خبراء لتخطيط برامج التأهيل أو إقامة الدورات المشتركة أو عقد ندوات خاصة يتم فيها تدارس ما هو جديد فى موضوعات التأهيل والتدريب .ومن هذه الهيئات ما يلى :

هيئة التنمية الأمريكية : تمخض هذا التعاون عن توقيع اتفاقيات بين الهيئة وبين وزارة التربية والتعليم فى صورة برامج تدريبية وأخرى تجديدية .

هيئة اليونسكو : وتمثل هذا التعاون فى إنشاء مجمعات للتربية الخاصة بكـــل تجمع سكاني لكل محافظة ، وإنشاء فصول ملحقة بمدارس التعليم العام ، وتطويــر الدراسة بالبعثة لتكون عامين دراسيين كاملين مع تدريب مكثف لعناصر متميزة مـن العاملين بالإدارة والميدان بمراكز التدريب التابعة لهيئة اليونسكو بالخــارج ، وفــي الإعاقات الثلاث (وزارة التربية والتعليم ، المؤتمر القومي الأول للتربية الخاصــة ، ص ٢٨ –٣٠) .

ومع كل هذا الاهتمام بإعداد معلم التربية الخاصة داخل الجامعات ووجـــود مؤسسات متعددة ومتنوعة لتنميته مهنياً إلا أننا نجده يحتاج إلى المزيد من العنايـــة والرعاية والمتابعة المستمرة كما يحدث في بعض الدول مثل: الولايـــات المتحـدة الأمريكية حيث يتم تدريب كل العاملين بالمدرسة ، وهذا التدريب مصمـــم لتنميـة مهارات تعاونية لازمة للعمل الجماعى وحل المشكلات (ERIC Digest # E521 1993 ED 358677, p 2.) .

وكذلك إرسال منشورات مفصلة إلى المدارس فى بداية كل عام دراسى مــع المتابعة المكثفة للمعلمين طوال العام لضمـــان بقائــهم علــى المســار الصحيــح (Melinda Bonsall, 1999, p2) .

كما يتطلب إتاحة الفرصة لهم لحضور المؤتمرات والمناقشات التــى تــدور حول المستجدات العلمية والحادثة في مجتمعهم ، وعلى ما استجد فى علوم التربيــة وعلم النفس والاجتماع ... إلخ بما يساعد على تحقيق أهداف التعليم . وفــى حالــة التدريبات يسمح بأن يتفرغ المعلم لحضور البرنامج التدريبى نظرياً وميدانياً علـــى أن تقوم الإدارة التعليمية فى المدرسة باتخاذ الإجراءات ، بحيــث يتولــى زمــلاؤه بتحمل المسئوليات التدريسية الخاصة به خلال فترة تفرغه فى برنـــامج التدريــب (يوسف صلاح الدين قطب ، ١٩٩٩ ، ص ٦ – ٧) .

ب – <u>أدوار معلم التربية الخاصة ومسئولياته</u> :

لمعلم التربية الخاصة أدوار ومسئوليات متعددة وتتغير وتتجدد بتطور المجتمع ولذا يستوجب تنميته مهنياً باستمرار ، ولكن قبل الحديث عن هذه الأدوار والمسئوليات لابد أن نتعرض لأهمية التنمية المهنية لمعلم التربية الخاصة وأهدافها.

أهمية التنمية المهنية لمعلم التربية الخاصة أثناء الخدمة وأهدافها :

إذا كانت التنمية المهنية للمعلم بصفة عامة مهمة ، فإنه يجب زيادة الاهتمام بالتنمية المهنية لمعلم التربية الخاصة ، إذ أن هؤلاء التلاميذ بمختلف فئاتهم لديهم مشكلات كثيرة ، مثل صعوبة التحكم فى البيئة ، صعوبة التنقل والحركة بالنسبة للكفيف وصعوبة التعلم لنقص الحواس ، والشعور بعدم الأمن ، وخيبة الأمل والانطواء لكل من الكفيف والأصم . هذه المشكلات تستلزم من المعلم الصبر والمران والتعاون مع غيره من الأخصائيين الذين يتابعون التلميذ من حين لآخر ، ذلك لأن التربية الخاصة تهدف مساعدة المعاقين على النحو السوى بقدر الإمكان ، وعلى هذا فإنه يتحتم على المعلم ألا ينشغل وسط المعاقين فينسى معايير الاستواء التى يقاس بها نجاحه ونجاح تلميذه . ولهذا يلزم اختيار معلمى المدارس والصفوف الخاصة بالمعاقين من بين الذين لديهم خبرة متصلة بالعمل مع التلاميذ الأسوياء .

ومن الأهمية بمكان أن يكون معلم التلاميذ المعاقين شغوفاً بمهنته مؤمنا بها ، شديد التحمس والإخلاص لها ، مسايراً للاتجاهات الحديثة فى التربية ، مبتكراً فى عمله ، مع اتباع الأساليب المختلفة فى الوصول إلى المعرفة، مقتنعاً بأنه يعمل على إعداد تلاميذ لمجتمع الأسوياء، ولهذا يلزمه أن يساعد كل تلميذ على الوصول إلى تحقيق التوافق والتكيف مع الوسط المحيط ، وأن يوضح للآخرين مشاكل المعاقين وكيف يمكنهم التعامل معهم .

كما يجب على معلم التربية الخاصة ، أن يكون ملماً بالمجال السيكولوجى والتربوى الذى يعيش فيه ، فمثلاً عليه تتبع التلميذ فى ضوء سلوكه العام ، ومعرفة التغييرات التى تحدث له أولاً بأول لوضعه تحت الرعاية الطبية، كما يلزمه تطويع البرنامج التعليمى حسب درجة الإعاقة ، وهو أيضاً مسئول عن استخدام الوسائل المعينة بطريقة تربوية ناجحة لتحقيق الاستفادة منها (صموئيل أديب نخله ، ١٩٧٥، ص١٠٣ – ١٠٥) .

والآن مع الاهتمام العالمى بالطفل المعاق وإرساء مبادئ الديمقراطية وتكافؤ الفرص التعليمية ظهرت مجموعة من الاتجاهات فى مجال تعليم التلميذ المعاق ومنها إدماج التلميذ المعاق مع التلميذ العادى ويتم ذلك بعدة صور ، وهذا الإدماج مهم بالنسبة للتلميذ والمعلم والمجتمع معاً ، ويعتبر الإدماج ضرورة إذا أردنا أن يتعلم التلاميذ المعاقون وأن ينتفعوا من عمليات المشاركة والتأييد الذاتى ؛ فأن التعلم سيحدث ليس فقط فيما يتعلق بهؤلاء التلاميذ ، ولكن فيما يتعلق أيضاً بالمعلمين ، فقد يتم اكتساب المعلمين تفهماً أعظم لاحتياجات التلاميذ ذوى الإعاقة (William Murray,1996, p 164) . باختصار ، فإن أهمية الإدماج تكمن فى إنتاج تغيرات فى التفاعل الاجتماعى بين التلاميذ ذوى الإعاقة والعاديين (Tali Heiman, 2000, P 7) .

ويرى Stephanie أن الإدماج هو تغير إيجابى يحدث فى مدارس اليوم (Stephanie Lieberman., 1997 p 2) ، لذلك فقد كان رأى معلمى التعليم العام ومعلمى التربية الخاصة والآباء والتلاميذ أنفسهم فى أن تلاميذ التربية الخاصة لهم أداء مشابه فى إطار فصول التعليم النظامى فى كل الفئات التى تم قياسها من حيث: السلوك ، والتفاعل الاجتماعى ، والأداء الصفى ، والنجاح الكلى (Dorothy Kerzner Lipsky & Alan Gartner, 1996 p 782)

وترجع كل هذه الاتجاهات في مجال تربية المعاقين وتعليمهم أساساً إلى الاتجاه إلى اعتبار، أن النجاح في هذا النوع من التعليم هو تشخيص السلوك والميول والقدرات والإمكانيات لدى هؤلاء الأطفال ، حتى قبل دخولهم المدرسة ، أو تحديد نوع البرنامج الذي سيدرسونه وتوضع هذه القدرة على التشخيص في الاعتبار عند تدريب أو إعداد المعلم لهذه المرحلة (صموئيل أديب نخلة ، ١٩٧٥، ص ١٧١، ١٧٢) ، وفى النهاية يمكن القول بأنه يستلزم تطبيق الاتجاهات الجديدة فى مجال تنمية المعلم مهنياً حتى يكون ملماً بهذه الاتجاهات .

ومن أهداف التنمية المهنية لمعلم التربية الخاصة ما يلي :

١- مواجهة المتغيرات المهنية والقدرة على التكيف معها: مهنة الإدارة أو مهنة التعليم كأى مهنة أخرى فى حياتنا المعاصرة قابلة للتعديل والتغير نتيجة للمعطيات الفكرية والتجارب العلمية والممارسات الحديثة . فمهنة التعليم وفن إدارته أيضاً يتعرضان لكثير من المتغيرات نتيجة لتقدم العلوم والفنون ونتيجة أيضاً لمفهوم المدرسة ووظائفها فى مجتمع متغير . وواجب المعلم أن يكون واعياً ومتيقظاً لهذه المتغيرات وللتكيف بها لتحسين الإدارة المدرسية والعملية التربوية فيها .

٢- زيادة الإنتاجية الفكرية والعلمية فى ميدان التخصص : عندما ينمو المعلم مهنياً يكون معناه أن إنتاجيته الفكرية والعلمية فى ميدان تخصصه قد زادت، وزيادة المعرفة والخبرة فى مجال التخصص عامل هام فى النمو المهنى للإنسان . وكلما زاد الفرد من حصيلته فى ميدان تخصصه بالحقائق التى أوضحها العلم حديثاً . والممارسات والتجارب التى حدثت فى هذا الميدان، كلما زادت إنتاجيته الفكرية واتسع أفقه وأصبح قادراً على العطاء الفكرى والتوجيه السديد . فالمعلم المتطور يتميز بهذه الصفة التى تدعو إلى الزيادة فى المعرفة والخبرة من أجل الزيادة فى الإنتاجية الفكرية فى ميدان التخصص والممارسة العلمية

٣- صياغة القرارات وإبداء الرأى بصورة فيها العقلانية والتفكير السليم: عندما ينمو المعلم مهنياً وتزداد خبراته وتتعدد ممارساته .. يتضح تفكيره ويكون قادراً على اتخاذ قرارات تتصف بالعقلانية والحكم السليم . فإن المعلم فى فصله يتعرض دائماً لمواقف يتحتم عليه إبداء رأيه فيها أو اتخاذ قرارات من شأنها أن تؤدى إلى جودة العمل وترشيده. فالمعرفة القليلة والأفق الضيق وضحالة الخبرة المهنية لدى المعلم فى المدرسة قد يعرض العملية التربوية فيها من تعليم وتوجيه وإرشاد وقيادة إلى الكثير من الخلل ، لذا فإن التنمية المهنية للمعلم الذى يتصف بالإثراء وعمق الخبرة والمعرفة خير معين لتنمية العقلانية فى إبداء الرأى أو المشورة أو إصدار القرارات داخل جدران المدرسة وخارجها (محمود عبد لعزيز يوسف ، ١٩٩٢ ، ص ١٠ -١٢) .

٤- تنمية القدرة على التفكير العلمى السليم والوصول إلى الأحكام والحقائق بنفسه وتطبيق ذلك عند ممارسته لمسئولياته (يوسف صلاح الدين قطب ،١٩٩٢ ، ص ٤ ، ٥) .

أدوار المعلم ومسئولياته :

تتعدد وتتنوع أدوار المعلم ، ومن الخطأ أن نتصور أن هناك محتوى ثابتاً لدور المعلم صالح لكل الأزمان ، ولكن دور المعلم يتغير باستمرار ويطالب المعلم بأدوار لم يكن له صلة بها فى الماضى ومن الجوانب المختلفة لدور المعلم ما يلى :

أ) دور المعلم كناقل للمعرفة ، تمثل المعرفة المحور الأساسى لخبرة المعلم والتى يستمد منها مقومات أدواره الأخرى ، ولهذا كان دور المعلم فى تهيئة المعرفة وتقديمها إلى المتعلمين الذين فى حوزته يمثل الدور التقليدى بل الأساسى فى عمله .

فمعظم المعلمين يرون دورهم ينتهى عند نقل المعرفة الموجودة فى الكتـــاب المدرسى إلى التلاميذ وإعدادهم للنجاح فى الامتحانات التقليدية المعروفـــة ، ولكـــن ذلك لا يمثل كل الأدوار المطلوبة من المعلم ، وإذا كان هـــذا الـــدور مقبـــولاً فـــى الماضى ، إلا أن المعلم مطالب الآن بالقيام بأدوار متعددة تتجاوز كثيراً عملية نقـــل المعرفة هذا من ناحية ، ومن ناحية أخرى فإن دور المعلم لا ينتـــهى عنـــد تركـــه الفصل أو المدرسة ولكنه يمتد خارج أسوار المدرسة فى البيئة المحليـــة والمجتمـــع ككل .

ومن الجدير بنا ، فى هذا الصدد ، محاولـــة تصـــور الجوانـــب الرئيســـية المتعددة للأدوار والمسئوليات التى سوف يتعين على المعلم القيـــام بـــها ، كمـــا أن التعرف عليها ودراستها دراسة تحليلية يمكن أن تهدينا لوضـــع التصـــور الملائـــم للتنمية المهنية للمعلم الذى يستطيع من خلال قيامه بهذه الأدوار أن يلبى متطلبـــات المستقبل وتشمل :

ب) دور المعلم كمسئول عن حل المشكلات ، والقدرة علـــى القيـــاس العـــام للمهارات التى يحتاجها التلاميـــذ (Renaissance Group, 1999,p.1) ، ومعلـــم التربية الخاصة لا يكون ناقلاً للمعرفة فقط - ولكن بالإضافة إلى ذلـــك - فـــهو مستخدم لهذه المعرفة فى حل مشكلات تلاميذه ، وذلك بمساعدتهم علـــى اختيـــار المعرفة المناسبة للموضوع الذى يقوم بدراسته أو المشكلة التى تواجهه ، وتزويـــد التلاميذ بالمهارات والقدرات اللازمة لنقد المعرفة التى تم تحصيلها ، والتـــأكد مـــن سلامتها وصحتها ، وتدريب التلاميذ على كيفية استخدام المعرفة والإفادة منها فـــى حل المشكلات التى تواجههم – وتكون مهمة المعلـــم أن يعمـــل كمستشـــار يوجـــه التلاميذ إلى مصادر المعرفة المختلفة والتى تتناسب مع المشكلات التى يتعرضـــون لها – ويوجد عدة طرق يمكن فيها للمعلم أن يستجيب لحل المشكلات ، وقد وجـــه (Kevin, 1999) نصيحة جيدة حول الأساليب التي فيها يمكن للمعلم أن يبـــدأ فـــى

مساعدة التلاميذ على حل مشكلاتهم ، وذلك عن طريق مساعدة التلاميذ على رؤية شكل سلوكهم المضطرب الحالي وكيفية تأثيره على أقرانهم ، وقد عرض كيفية قيام المعلمين بذلك من خلال أسلوب " انعكاس المرآة " ، ومن خلال تحليل نقدى لتلك الأنماط من استراتيجيات إدارة السلوك ، وبذلك أصبح التلاميذ قادرين على عمل خطط من أجل إدارة أفضل ومنع حدوث سلوكيات سلبية معينة تحدث من خلالهم أو من خلال زملاء الفصل (Kevin Jones, and others , 1999 p 64) ، أو قد يصوغ التلاميذ والمعلمون اتفاقات متعلقة بسلوك معين وتبادل المدعمات عن طريق تعاقد التوافق وهو عبارة عن اتفاق مكتوب يحدد السلوكيات وعواقب استخدام أنظمة معينة لإدارة السلوك (Spencer J. Salend, 1998, p 399) . والمعرفة هنا مهمة للمعلم لأنها وسيلة للوصول إلى منهج التفكير ، وبالمعرفة والتفكير العلمى معاً تستمد سلطة المعلم .

ج) دور المعلم كمسئول عن النمو المتكامل للتلميذ : من الوظائف الأساسية لمعلم التربية الخاصة أن يقوم بتنظيم وترشيد نمو التلاميذ فى النواحى المختلفة الجسمية والعقلية والاجتماعية والنفسية والخلقية ، وتتطلب عملية تنمية شخصية التلميذ من المعلم القيام بما يلى :

أولاً : استغلال الاهتمامات الفردية للتلاميذ واستغلال دافعهم الداخلى من أجل تطوير المهارات الفردية (Renaissance Group, 1999 , p 1) ، فالمعلم يدرس شخصية تلاميذه كى يتعرف على قدرات وإمكانيات كل منهم ونواحى نشاطه بالفصل ، وذلك لصالح العمل المدرسي وبغرض توجيه التلميذ ومساعدته على النجاح فى الحياة ، ويجب الإشارة هنا إلى المداخل الوقائية من النوع الذى شجعه (تشيزلوم وآخرون١٩٨٦ Chisolm et al) والتى بواسطتها يتم تعليم المعلمين عدداً من القواعد الأساسية لمساعدة التلاميذ أن يلتزموا بمهامهم تاركين بعض الوقت لأنشطة أخرى تبرز الاهتمامات الفردية للتلاميذ (Kevin Jones, and others,-64

1999, p. 63) ، ويتم تحديد هذه الاهتمامات بواسطة معرفة تفضيلات التلاميذ من خلال دراسات مسحية (Spencer J. Salend, 1998 , p 399) .

ثانياً : القيام بمسئوليات معينة تجاه عملية التكامل بين البيت وأعضاء المدرسة ، بأن يكون المعلم فرداً فى مجموعة عمل هدفها تحديد القدرة الحقيقية للتلميذ وتنميتها .

ثالثاً : فهم خلفية التلميذ وظروفه المختلفة والقدرة على تقديم كل أنواع المهارات التى يحملها التلاميذ للفصل وليس فقط المهارات الأكاديمية. ، حتى يكون التدريس مؤدياً إلى تكوين شخصية التلميذ تكويناً متكاملاً فى جميع النواحى (Renaissance Group, 1999, p 1) .

د) دور المعلم كمسئول عن تقويم التلاميذ : تحتل عملية تقويم التقدم الأكاديمى والتربوى للتلميذ مكانة خاصة فى العملية التعليمية ، حيث أننا كمربيين نحتاج وباستمرار إلى التعرف على ما إذا كنا قد حققنا أهدافنا من العمل التربوى أم لا ، ونحتاج إلى التعرف على مدى مناسبة الوسائل والإجراءات والقواعد المختلفة التى نستخدمها ، والمعلم باستخدامه أشكالا عديدة من أساليب التقويم يكون حكماً محايداً ، ويتطلب ذلك من المعلم :

أولاً : القدرة على تحديد التوقعات العالية والبديلة الملائمة للتلاميذ ، وتشمل أفعال التلاميذ واتجاهاتهم حيث يتم التعبير عنها فى محادثات وملاحظات شفوية مع التلاميذ المستجدين بالفصل أو المدرسة . وقد يعتبر مدرس التربية الخاصة بالتعاون مع أعضاء عائلة التلميذ أفضل نموذج أولى للتلميذ (Martha E. Snell . and Others, 2000, p 38-40) ، لأن أولياء الأمور هم سند المعلم الأساسى فى تكوين شخصية التلميذ ، وبالتعاون المنسق والفهم المتبادل بين المعلم وأولياء الأمور للأهداف وأسلوب تحقيقها فى العملية التعليمية يساعد كثيراً على زيادة العائد فى التعليم .

ثانياً : القدرة على تعديل المهام اللازمة للتلاميذ ، وكيفية تصميم أنشطة الفصل ذات المستويات المختلفة ، والتى يستطيع أن يشارك فيها كل تلميذ ، ويعنى ذلك تدريساً مبنياً على أساس النشاط أكثر من مجرد تدريس مبنى على أساس التلقين (Renaissance Group, 1999, p.1) ، وأن تكون هذه الأنشطة مأخوذة من بيئة التلميذ ، حتى يكون متفهماً لها ولمشكلاتها ومساهماً فى حل هذه المشكلات ، وبذلك تصبح المدرسة مركز إشعاع للبيئة .

وهنا يعمل المعلم كمنتقى اجتماعى ، لأنه يساعد فى انتقاء التلاميذ ذوى الكفاءة الأعلى ليواصلوا إلى مستويات أعلى ، والتلاميذ ذوى القدرات المحدودة لمستويات تناسب قدراتهم .

- دور المعلم كمسئول عن ضبط النظام :

من الطبيعى أننا فى حاجة إلى توفير درجة من الضبط الاجتماعى داخل الفصل وفى المدرسة ، وذلك حتى يمكن تنظيم أنشطة المدرسة وضمان انتظام التلاميذ أثناء العملية التربوية ، والمعلم مطالب بتحقيق النظام فى المدرسة وبين تلاميذه ، وهذه العملية تتطلب من المعلم أن يكون لديه القدرة على استخدام التدعيم الإيجابى ، وهو أسلوب عالى الفاعلية ويستخدم بتوسع للحفاظ على الأدوار وزيادة الكفاءة (Spencer J. Salend, 1998 ,P399) ، ويعتبر الدافع الخارجى عنصراً أساسياً فى نجاح التدعيم الإيجابى من خلال استخدام المدعمين أو المكافآت التى يتلقاها التلاميذ . فإنه يمكن للمعلمين أن يستخدموا مجموعة من المدعمين المرتبطين ثقافياً واجتماعياً بالتلميذ (Spencer J. Salend, 1998, p 401) ، ويمكن للمعلم أن يختار بين المدخل غير المباشر لتيسير العلاقات الاجتماعية ، مثل (تحسين المناخ المدرسى واتجاهات التلاميذ) أو المدخل المباشر لبناء علاقات بين التلاميذ ، مثل (بناء تأييد للأقران) بشكل نموذجى ، وكلاهما يمهد ويقوى

الأساس ، بحيث تصبح المدارس أكثر تقبلا للجهود الرامية لبناء تدعيم الأقران ، وقد شرح (Spencer J. Salend, 1998) أن التلميذ يتفاعل مع مدخلين هما :

أ – **مدخل توسط المعلم :** والذى فيه يتفاعل المعلم مع التلاميذ ذوى الإعاقات بأساليب تم تصميمها لزيادة السلوك الإيجابي مع الأقران .

ب – **مدخل توسط القرين :** حيث يتم اختيار أقران عاديين وتدريبهم لتيسير التفاعل الاجتماعى الإيجابى لذوى الإعاقات (Jenny Ha ., 1997, p.1) .

هـ – دور المعلم كعضو فى مهنة : يطالب المعلم بعدة مسئوليات تجاه مهنة التعليم ، فأن صعود مهنة التعليم أو هبوطها مرهون بالدرجة الأولى بكفاءة المعلمين ونشاطهم ومدى عملهم على رفع مستوى المهنة سواء من داخلها أو من خارجها ، والمعلم باعتباره عضواً فى مهنة مطالب بالمشاركة فى رفع مستوى المهنة سواء بالالتحاق بالدراسات العليا ، أو القراءات المستمرة ، أو حضور الدورات التدريبية ، أو الإطلاع على المطبوعات .

والآن لا بد من إلقاء الضوء على بعض المشكلات والمعوقات الراهنة التى تواجه تنمية المعلم مهنياً ، استعداداً لتجنب هذه المعوقات عند بناء استراتيجية تنمية المعلم مهنياً .

العقبات والمشكلات التى تواجه تنمية معلم التربية الخاصة مهنياً :

يتعرض معلم التربية الخاصة عند تنميته مهنياً لمجموعة من المشكلات منها :

١– عدم فعالية وكفاءة برامج التدريب المقدمة لتنمية معلم التربية الخاصة مهنياً :

ترى الدراسة أهمية عرض محتوى بعض البرامج لمعرفة العقبات والمشكلات ، التى تواجه تنمية معلم التربية الخاصة، ، ولابد من الإشارة هنا إلى إن الدورات التدريبية لا يتم عقدها إلا لبعض المعلمين الذين يعملون بمدارس التربية الخاصة . الذين مضى على تخرجهم من البعثة الداخلية أكثر من خمس

سنوات ، أو الذين يعملون بمدارس التربية الخاصة وغير متخصصين في هذا المجال . وقد لوحظ أن المعلومات المتوافرة عن محتوى البرامج وطرقها متناثرة، وغير منظمة فى مصر ، إلا أنه يمكن استخلاص بعض البيانات المتعلقة بشأنها .

ومن أمثلة تلك البرامج ما يلى :

<u>البرنامج الأول</u> :

اســم البرنامج : الأساليب التربوية والعلاجية لتعليم تلميذ التربية الفكرية.

أهداف البرنامج :

١ – أن يتدرب الدارسون على كيفية التغلب على صعوبات التعليم لدى التلاميذ المعاقين فكرياً .

٢ – أن يتعرف الدارسون على ماهية الإعاقة الفكرية ومسبباتها .

٣ – أن يكون هناك قناة اتصال مع أسر التلاميذ بقصد توجيه النصح والإرشاد وتكامل التعامل مع المدرسة .

٤ – أن يتعرف الدارسون على أهم وأحدث تقنيات الوسائل التعليمية لذوى الاحتياجات من المعاقين فكرياً .

٥ – أن يدرس الدارسون الوحدات التي يمكن تطبيقها في المجالات المهنية .

٦ – أن يتعرف موجهو الإعاقة على دورهم عند زيارة مدرسة التربية الفكرية .

نوع البرنامج : (تجديدي)

فئات المتدربين : المدرسون غير المتخصصين ولم يسبق لهم حضور دورات تدريبية ، أولياء أمور التلاميذ ، موجه الإعاقة ، متابعو مدارس التربية الفكرية من موجهي التعليم الابتدائي العام .

أماكن تنفيذ : مركز التدريب الرئيسي بالقاهرة (قاعة الفيديو كونفرانس)

جدول رقم (٣)

المحتوى العلمي للبرنامج التدريبي المقترح للعام التدريبي ٩٨/٩٩

رقم الموضوع	عدد الساعات	هدف الموضوع	العناصر الرئيسية للموضوع	المطلوب للتدريب لكل عنصر
الأول	٢	التربية الخاصة بين الواقع والمأمول	المفهوم الصحيح للتربية الخاصة	محاضر
	٢	أن يتعرف الدارسون على ماهية الإعاقة وسببياتها	تعريف الإعاقة أنواع الإعاقات الفكرية. • كيفية التعامل مع الإعاقات الفكرية	محاضر
	١	أن يكون هناك قناة اتصال مع أسر الأطفال	تأكيد المشاركة الوالدية في العملية التربوية والعلاجية. التوجيه والإرشاد.	محاضر
	٢	أن يتقن الدارسون مهارة إعداد الدروس.	إعداد الدرس. خطوات تحليل المهام التعليم الفردي.	محاضر
الثاني	١,٣٠	أن يتقن الدارسون استخدام الوسيلة التعليمية.	١- إنتاج بعض الوسائل الورقية والمجسمات. ٢- استخدام الأجهزة الحديثة في تطوير الوسائل التعليمية.	محاضر
	١,٣٠	التوجيه الفني لمدارس التربية الفكرية بهدف تحسين العملية التعليمية.	١- تنوع الزيارات المطلوبة المطلوبة والخاصة بالاجتماعات. ٢- متابعة فنيات العملية التعليمية والبطاقة التراكمية.	محاضر
	٢	أن يتدرب الدارسون على كيفية التغلب على صعوبات التعلم.	١- تحديد المشكلة وأسبابها. ٢- إعداد البرنامج المناسب وتقييمه.	محاضر
الثالث	١	نماذج من المجالات المهنية التي يمكن تطبيقها في المرحلة المهنية.	التعريف بالمجالات المهنية ومدى علاقتها بخامات البيئة.	محاضر
	٢	أن يتعرف الدارسون كيفية تعديل السلوكيات عند الطفل المعاق	تعديل الأنماط السلوكية سيئة التكيف.	محاضر

• وزارة التربية والتعليم ،الإدارة العامة للتربية الخاصة ، إدارة التربية الفكرية ، استمارة مشروع برنامج تدريبي مقترح ، للعام التدريبي (٩٨/٩٩) ، ص ١ – ٣ .

البرنامج الثاني :

١- اســم البرنامج : صقل وتنمية مهارات العاملين بمدارس التربية البصرية.

٢- أهداف البرنامج :

- الارتقاء بالمستوى المهني للعاملين بمدارس التربية البصرية.
- الارتقاء بمستوى الخدمات التي تقــدم لطــلاب وطالبــات مــدارس التربيــة البصرية .
- مناقشة أهم القضايا التربوية المتعلقة بمدارس التربية البصرية .
- الوقوف على المشكلات الميدانية بمدارس التربية البصرية .

٣- التوقيت والمدة المقترحة للتنفيذ : خلال شهر أكتوبر ولمدة ثلاثة أيام.

٤- الفترة المقترحة للتنفيذ : الفترة المسائية.

جدول رقم (٤)

يوضح المخطط التفصيلي للبرنامج المقترح

اليوم	عــدد الساعات	عنوان المحاضرة
الأول	٢	١- تطوير أداء نشاط ما بعد اليوم المدرسي .
	٢	٢- الرعاية الاجتماعية لطــلاب وطالبـات مـدارس التربية البصرية .
الثاني	٢	١- الرعاية البدنية وعلاج تشوهات القــوام لطــلاب وطالبات مدارس التربية البصرية .
	٢	٢- تطوير الأداء في الأقسام الداخلية .
الثالث	٢	١- أساليب مهارية حديثة لتنميــة مــهارات الطــالب الكفيف .
	٢	٢- الارتقاء بمستوى الخدمات التــي تقـدم لتلاميـذ التربية البصرية .

المرجع : وزارة التربية والتعليم ،الإدارة العامة للتربية الخاصة ، إدارة التربية البصرية ،مقــترح برنــامج تدريبــي للعاملين في مجال الإعاقة البصرية ، خلال النصف الأول من العام التدريبــي (٩٩/٢٠٠٠) ،عــبر شــبكة التدريب عن بعد ، ص١-٢.

البرنامج الثالث :

١- اسم البرنامج : طرق التدريس الحديثة لتعليم الأصم بمدارس التربية السمعية .

٢- أهداف البرنامج : التعرف على الطرق الحديثة لتدريس المواد الأساسية (اللغة العربية – اللغة الإنجليزية – الرياضيات – العلوم – الدراسات الاجتماعية) وكيفية استخدام الوسائل المعينة في التدريس .

٣- التوقيت والمدة المقترحة : شهر أغسطس ١٩٩٩ولمدة ٥ أيام

٤- الفترة المقترحة للتنفيذ : صباحية

٥- الأجهزة المطلوب استخدامها : جهاز عرض (بروجكتور) لوحات بلاستيكية شفافة.

٦- المخطط التفصيلي للبرنامج :

اليوم الأول	طرق تدريس اللغة العربية .
اليوم الثاني	طرق تدريس اللغة الإنجليزية .
اليوم الثالث	طرق تدريس مادة الرياضيات .
اليوم الرابع	طرق تدريس مادة العلوم .
اليوم الخامس	طرق تدريس مادة الدراسات الاجتماعية .

المرجع : مقترح برنامج تدريبي للعاملين بمدارس التربية السمعية عبر شبكة التدريب عن بعد ، خلال النصف الأول من العام التدريبي (٩٩/٢٠٠٠) ، ص ٣ .

من خلال عرض لمحتوى ثلاثة برامج تدريبية كمثال مقدمة لمعلمي التربية الخاصة الذين تخرجوا من البعثة الداخلية منذ خمس سنوات ، ورغم أهمية البرامج التدريبية لهؤلاء المعلمين ، إلا أنه من خلال عرض محتوى البرنامج والوقت الزمنى المحدد له نجد أن هذه البرامج يمكن نقدها فى كثير من الجوانب ومن أهم الانتقادات ما يلى :

عدم تنوع محتوى تلك البرامج حيث لا توجد مناهج واضحة ومحددة وتعتمد فى بعض الأحيان على اجتهادات شخصية من المحاضر ، وغالباً ما تعطى مقررات تلك البرامج فى مدة قصيرة المدى ، تتراوح ما بين يوم واحد إلى أسبوع ، وقد كانت المحاضرات الرسمية ، وورش العمل والمناقشات بين المعلمين هى الأسلوب التدريسى المستخدم فى كثير من الأحوال، وبالمثل فقد اعتمدت ورش العمل على مواد سابقة التحضير فى شكل كتيبات وكراسات .

وكذلك عند استعراض مقررات الدبلوم المهنية في التربية " تخصص تربية خاصة " ، وخطة الدراسة بها نستطيع معرفة مدى أهمية هذا البرنامج .

جدول رقم (٥)

يوضح مقررات الدبلوم المهنية في التربية تخصص تربية خاصة
وخطة الدراسة بها لمدة عام جامعي بكلية التربية – جامعة عين شمس ١٩٩٦/٩٥

م	المقررات الدراسية	عدد الساعات	
		نظري	عملي
١	مدخل في التربية الخاصة .	٢	–
٢	سيكولوجية غير العاديين .	٢	–
٣	التفوق العقلي والمواهب الخاصة .	٢	–
٤	اضطرابات التواصل .	٢	–
٥	الإرشاد النفسي لغير العاديين .	٢	–
٦	التشخيص النفسي .	٢	–
٧	برامج التربية الخاصة .	٢	–
٨	التعليم العلاجي .	٢	–
٩	سيكولوجية غير العاديين (الإعاقات الحسية ، والاضطرابات السلوكية وصعوبات التعلم) .	٢	–
١	تعليم غير العاديين .	٢	–
١	التدريب الميداني .	–	٤
	المجموع	٢٠	٤

ويلاحظ من الجدول السابق أن مدة الدبلوم المهنية عام دراسي واحد ، وهي مدة غير كافية لإعداد المعلم المتخصص فيها ، كما يغلب على هذه المقررات الدراسية الجانب النظري (صموئيل أديب نخله ،١٩٩٧٠، ص ٢٧٠-٢٧١) ، ورغم الاهتمام المتزايد بالتنمية المهنية لمعلم التربية الخاصة إلا أنه يحتاج إلى المزيد .

٢ – التعليم مهنة لا يتناسب فيها الجهد المبذول مع الدخل ولذلك يلجأ بعض معلمي التربية الخاصة للهروب إلى التعليم العام أو الاشتغال بعمل آخر ، وبذلك لا يكون لديهم وقت كاف للقراءة والإطلاع أو عمل دراسات عليا .

٣ – الجهود التى تبذلها نقابة المهن التعليمية فى نشر الثقافة المهنية ، وتنظيم أشكال وأساليب التربية المستمرة للمعلم ليست بالمستوى المطلوب .

٤– تعدد وتنوع مؤسسات تنمية معلم التربية الخاصة مهنياً وهذا يحتاج إلى جهد ووقت ومال لإيجاد روابط بينها حتى تتكامل جهود هذه المؤسسات .

<u>القسم الثالث</u> : <u>عرض لبعض استراتيجيات التنمية المهنية لمعلمي التربية الخاصة</u> :

لقد أدت الآراء الجديدة عن التنمية المهنية إلى إيجاد استراتيجيات ونماذج جديدة لها . لتمد المعلمين بمجموعة كبيرة من الاختيارات والفرص لتدعيم معرفتهم المهنية ومهاراتهم ،ولا تعتبر جميعها جديدة بالفعل ، فقد استخدمت هذه النماذج والاستراتيجيات من قبل بشكل أو بآخر لقرون ، ولكن مع مفهومنا الجديد للتنمية المهنية ، فقد أصبحت أكثر قبولا كوسائل فعالة للنمو المهنى ، وقد تم وضع النماذج الأساسية للتنمية المهنية في بحوث (سباركس ولوكس هارسلى ١٩٨٩ (Horsley–Sparks ,Loucks and) وراجو – سيفرسن ١٩٩٤ – Drago, Severson) وتشمل الآتى : التدريب ، الملاحظة أو التقدير ، والارتباط بعملية

التنمية أو التحسين ، وجماعات الدراسة ، وبحوث نظرية أو عملية ، والإرشاد الفردى ، والاستشارى .

التدريب :

إن التدريب يعتبر مرادفاً للتنمية المهنية ، وهو الشكل الأكثر شيوعا للتنمية المهنية والذي معه يحصل المعلمون على الخبرات ، ويرتبط التدريب بمدرب أو مجموعة من المدربين يتبادلون أفكارهم وخبراتهم من خلال مجموعة من الأنشطة المبنية على أساس الجماعة .

وتشمل أشكال التدريب : تمثيل الدور ، ومناقشات جماعية واسعة النطاق، وورش عمل ، وندوات ، وبيانات عملية ، وأدوات لعب ، ومحاكاة ، وتدريس مصغر .

ويشمل التدريب الفعال في العادة استكشاف النظرية ، والبيانات العملية أو مهارات تشكيل النماذج ، وممارسة تقليد الموقف ، والتغذية المرتدة للأداء ، والتوجيه في مكان العمل ، وأفضل جلسات التدريب يتم تنظيمها بأهداف واضحة .

وتشمل تلك الأهداف تنمية الوعى ، والمعرفة ، والمهارة ،مع أنه يتم الأخذ فى الاعتبار أيضاً التغيرات فى الاتجاهات، والتحول فى التدريب، والضبط التنفيذى (الاستغلال الملائم والمتآلف لاستراتيجيات جديدة في الصف) .

ويعتبر التدريب أكثر نماذج التنمية المهنية فعالية للمشاركة فى الأفكار والمعلومات مع عدد كبير من المعلمين . حيث إنه يمد كل المشاركين بقاعدة معلومات مشتركة ، وترادفات شائعة ، وكذلك فإن المدى الواسع للتدريب يساعد فى تبديد الشائعات التى تكثر عندما يتمسك عدد قليل من الأفراد بمعرفة كاملة عن ابتكار ما ، ولكن العيب الأساسى فى التدريب هو أنه يوفر فرصاً قليلة للاختيار أو التفريد ، ولهذا السبب فقد لا يكون ملائما لمهارات وخبرات المعلمين متنوعة المستوى . كذلك فإنه لا بد من مد جلسات التدريب فى مساحة ملائمة ، أو يتم

إضافة أنشطة متابعة إضافية لتوفير التغذية المرتدة والتوجيه الفردى لتطبيق ناجح للأفكار الجديدة .

وإذا كنا ننظر للتدريب باعتباره مدخلاً مهماً لتحقيق النمو المهنى المستمر للمعلم وتطوير قدراته وكفايته الأكاديمية والمهنية فإنه يجب أن يكون التدريب هادفاً ومستمراً ومتدرجاً وواقعياً .

الملاحظة أو التقدير :

تعتبر ملاحظة المعلم للآخرين أحد أفضل أساليب التعلم ، أو ملاحظة الآخرين له إذ أنها تُعد تغذية راجعة عن أدائه ، ويمكن أن يكون تحليل تلك المعلومات أو التأمل فيها أحد الأساليب القيمة للتنمية المهنية .

ويستخدم هذا النموذج فى مساعدة المعلمين على تصميم الدرس، والممارسات التعليمية ، وإدارة الصف ، أو قضايا أخرى . من ناحية أخرى فإن ملاحظات الإداريين تؤخذ فى الاعتبار ، والتفاعلات مع الآباء وزملاء المهنة ، وتنظيم وإدارة الاجتماعات ، والإجراءات المستخدمة للسعى وراء اتفاق جماعى على قضية جدلية .

وغالبا ما يكشف المنظور البديل الذى يوفره الملاحظ سمات ممارسة فردية قد لا تكون قد تمت ملاحظتها من قبل ذلك ، فقد يساعد فى التعرف على نقاط قوة ومجالات معينة قد تحتاج إلى توجيه أو تنقيح ، وبمتابعة الملاحظة بتحليل وبتفسير وتأمل حريص فإن ذلك يساعد فى إلقاء الضوء على الأساس الذى يؤدى لتقدم ذى مغزى ، والميزة الأساسية لهذا النموذج هى أنه يوفر منافع هامة للملاحِظ والملاَحظ ؛ فإن الملاحِظ يكتسب خبرة مهنية بمراقبته لزميل أو إعداد التغذية المرتدة ، ومناقشة خبرات مشتركة ، أما الملاَحظ فإنه ينتفع من وجهة نظر أخرى، ويكتسب أفكاراً جديدة ويتلقى تغذية مرتدة مفيدة . كذلك فإن هذا النموذج يفيد فى كسر عزلة التعليم والإدارة المدرسية بجعل الزملاء يعملون معاً على أهداف متقدمة

مشتركة ، وفى نفس الوقت، فإن هذا النموذج يتطلب الالتزام بوقت محدد من الملاحظ والملاحظ إذ يجب على كليهما أن يكونا راغبين فى تنسيق جداولهما لكى يتوافق مع احتياجات الآخر .

الارتباط بعملية التنمية أو التحسين :

وتتم من خلال اشتراك رجال التعليم بتطوير أو مراجعة منهج ، وتصميم برنامج جديد ، وتخطيط استراتيجيات لتحسين التعليم ، أو حل مشكلة معينة .

وعموماً فان عمليات مثل تلك تطلب المساهمة باكتساب معرفة أو مهارات جديدة من خلال القراءة والبحث والمناقشة والملاحظة ، فإن مراجعة منهج جديد قد يتطلب معرفة إضافية بالمضمون ، بينما تصميم برنامج لحل مشكلة معينة من المرجح أن يتطلب مراجعة للبحوث وثيقة الصلة بالموضوع .

ويعتبر هذا الارتباط فى عمليات التنمية أو التحسين شكلاً قيماً من أشكال التنمية المهنية . إن الميزة في هذا الارتباط هى أن المساهمين لا يزيدون مهاراتهم ومعرفتهم المحدودة فحسب ، بل إنهم يدعمون كذلك قدرتهم على العمل التعاونى والمشاركة فى اتخاذ القرار . فعندما يتم تمثيل عدد من الجمهور (مثل المعلمين والإداريين والعاملين غير المؤهلين ، والآباء وأعضاء المجتمع) ، فإن هؤلاء يصبحون أكثر دراية بوجهات نظر الآخرين ، وأكثر تقديراً للفروق الفردية ، وأكثر مهارة في ديناميكيات الجماعة . وللمساهمين فى هذا الشكل الخاص بالتنمية المهنية عموما اهتمام قوى بالقضايا والمشاكل المطروحة ، ولهذا السبب يعتبرون ملتزمين شخصيا بإيجاد حلول عملية بالنسبة لهم ، فإن العمل له صلة مباشرة بمسئولياتهم المهنية . بالإضافة لذلك ، فإنه بسبب كونهم الأقرب للبيئة ، فقد يفهمونها أفضل ، ومن ثم تنجح الحلول أو الاستراتيجيات التى يطورونها ، وأحد عيوب التنمية أو التحسين هو أنه يوجد نزعة لدى بعض الأفراد للآراء التقليدية والمجادلة بدلاً من الاعتماد على الأدلة والبحث والمعرفة الخاصة بالتطبيق

الأمثل ، فلكى تتحقق الفاعلية فإنه لابد للمساهمين في عملية التحسين أو التنمية أن يكون لديهم مدخل جاهز للمعلومات وخبرة ملائمة ، بحيث يستطيعون اتخاذ قرارات عالية الاستجابة ، ولوحظ أن شراكة المدرسة مع الجامعة والعلاقات التعاونية ، كذلك التعاونيات التعليمية ، تعتبر مفيدة بشكل خاص لكل الأغراض .

جماعات الدراسة :

يتضمن نموذج جماعات الدراسة الخاص بالتنمية المهنية جميع العاملين بالمدرسة عند إيجاد حلول لمشاكل شائعة . وبشكل عام فإنه يتم تقسيم العاملين إلى جماعات من ٤ إلى ٦ أعضاء . قد يكونون متجانسين أو غير متجانسين وفى الغالب يظلون معاً لمدة عام دراسي على الأقل فى علاقة مستمرة . مع أن كل الجماعات تركز على نفس القضية أو المشكلة العامة ، فإن كل جماعة تختار سمة مختلفة للمشكلة التى يجب التركيز عليها . فقد تبحث إحدى المجموعات فى استخدام التكنولوجيا في تدريس الكتابة فى المدرسة التى تركز أو تهتم بنوعية العمل الكتابى للتلميذ ، وقد تفكر مدرسة أخرى فى أساليب أفضل لتسجيل درجات الواجبات المكتوبة للتلميذ وتوفير تغذية مرتدة ملائمة ، وقد تركز ثالثة على استخدام واجبات مكتوبة فى العلوم والدراسات الاجتماعية .

ومن ثم فإنه يتم توفير فرص للجماعات لمشاركة اكتشافاتهم وتوصياتهم مع أعضاء الجماعات الأخرى . إن الوظيفة الأولى لجماعات الدراسة هي تيسير تطبيق المناهج والإبداعات التعليمية ، والتخطيط التعاونى لجهود تؤدى إلى تقدم المدرسة ، ودراسة البحوث الخاصة بالتعليم والتعلم .

إن جماعات الدراسة تدعم فكرة المدارس كمجتمعات تعلم للتلاميذ والمعلمين بالطريقة نفسها ويؤكدون على الطبيعة المتطورة والمستمرة للتنمية المهنية ، ويوجد دائما ميل إلى الاعتماد – فى مناقشات جماعة الدراسة – على الرأى والمشورة

أكثر من البحث والدراسة . إن جماعات الدراسة الفعالة هم هؤلاء الأكثر تنظيماً وتركيزاً ولديهم الوقت الكافي لإنجاز مهامهم .

البحوث النظرية أو العملية :

إن الغالبية الساحقة من المعلمين يعتبرون أفراداً مفكرين باحثين يميلون لحل المشكلات ويبحثون عن إجابات للأسئلة الملحة . إن نموذج البحث النظري أو العملى للتنمية المهنية يمدهم بفرص لتحقيق ذلك . مع أن هذا النموذج يمكن أن يتخذ عدة أشكال ، ولكن معظم هذه الأشكال يشمل خمسة خطوات أو مراحل . وهى أن المعلمين مطالبين بما يلى :

١- أن يختاروا مشكلة أو سؤالاً يهم الجميع .

٢- تجميع وتنظيم وتفسير المعلومات المرتبطة بالمشكلات .

٣- دراسة البحوث والدراسات المهنية وثيقة الصلة بالموضوع .

٤- تحديد الأفعال الممكنة التي من المرجح أن تحقق أهدافاً ذات قيمة عامة .

٥- تطبيق وتوثيق النتائج .

وتم بناء النموذج على أساس الاعتقاد فى أن المعلمين لديهم القدرة على صياغة الأسئلة العادية حول مهنتهم ويتتبعون الإجابات الموضوعية لتلك الأسئلة . وكذلك يمكن استخدامه بواسطة الأفراد والجماعات الصغيرة من المعلمين أو كل العاملين بالمدرسة ، ويساعد المعلمين على أن يصبحوا مساهمين أكثر تأملاً، أكثر قدرة على حل المشكلات ، وأكثر حكماً فى اتخاذ القرار ، كذلك فإن إشراك المعلمين فى أدوار الباحثين يساعد فى تضييق الثغرة بين البحث وتطبيقه ، وعلى كل حال ، فإن العملية تتطلب مبادرة دالة فيما يتعلق بدور الأفراد المشتركين فيها. واعتماداً على تعقيد المشكلة الراهنة ،فإنها قد تتطلب أيضا الالتزام بتوقيت جوهرى .

الإرشاد الفردى :

يحدد المعلمون أهدافهم الخاصة في هذا النموذج ، ثم يختارون الأنشطة التي يعتقدون أنها سوف تؤدى إلى تحقيق تلك الأهداف . وقد تم بناء النموذج على فرض أن المعلمين هم الأقدر على الحكم على احتياجاتهم الخاصة بالتعلم وقادرين على التوجيه الذاتي والتعلم بالمبادرة الذاتية .

كذلك فإنه ·· رض أن الأفراد أكثر دافعية للتعلم عندما يخططون أنشطة التعلم بأنفسهم . وتشمل الخطوات أو الأوجه المرتبطة بهذا النموذج على ما يلى :

التعرف على الحاجة أو المصلحة ، وتطوير الخطة للوفاء بالحاجة أو المصلحة ، وأنشطة التعلم ، وقياس ما إذا كان التعلم يفي بالحاجة أو المصلحة التي تم التعرف عليها أم لا ، وقد وجد أن الميزة العظمى للأنشطة الموجهة فردياً هي المرونة والفرص التي يقدمونها للاختيار والتفرد . كذلك فإنهم يوفرون شكلاً ممتازاً للتحليل الذاتي والتأمل الشخصي والاتخاذ المتأني للقرار . وتشمل الاستراتيجية – التي تعتبر جزءاً من النماذج الموجهة فردياً – إجراء تواريخ شخصية معتمدة على قياس ذاتي سمعي أو بصرى ، وكتابة دوريات ، وعمل تدريبات ، وكذلك فان حقائب التنمية المهنية الفردية يمكن استخدامها لتيسير التعلم، وتحسين الممارسة المهنية، ونتائج التوثيق ، وإذا لم يتم بناء فرص معينة للتبادل الجامعي داخل خطط التنمية المهنية، فقد يتواجد تعاون بسيط أو مشاركة مهنية . ويمكن ضياع التصورات الخاصة بالمهمة المشتركة والغرض الموحد أيضاً . ولابد من اتخاذ خطوات لضمان تميز الأهداف الفردية المنتقاة بالتحدي وأنها جديرة بالاستحقاق ومرتبطة بتقدم معين فى الممارسة المهنية والتعليم المدعم للطالب .

الاستشارى :

يرتبط هذا النموذج باقتران معلم ذى خبرة ناجحة مع زميل أقل خبرة. ومن ثم فإنه يتم توفير فرص نظامية للمناقشات، والأهداف المهنية ،ومشاركة الأفكار

والاستراتيجيات فى ممارسة فعالة، ونقد الأساليب العصرية ، وملاحظات عن الوظيفة ، والخطط الجديدة من أجل التقدم. وتعتبر تلك التفاعلات فعالة عندما يتعاون الاستشاريون وزملاؤهم الأقل خبرة على تطوير الأهداف والإجراءات الخاصة بعلاقة الاستشاريين . إن أفضل معلمين استشاريين هم الذين لديهم مصداقية عظيمة بين زملائهم ويتم التعرف عليهم بقدراتهم على تلقين مبادئ المنهج وعلى إحداث تغيير بالمدرسة . كذلك فإنهم فى غاية الكفاءة فى مادتهم الدراسية ويحترمهم التلاميذ . ويكون التفاعل بين الاستشاريين على أفضل وجه حين يكون للمعلم وزميله نفس المسئوليات المهنية وعندما يكون كلاهما راغباً فى تخصيص وقت كاف لعملهما معاً ، ويقدم الاستشارى مدخلاً عالى التفرد للتنمية المهنية والذى ممكن أن ينفع كليهما ، خاصة إذا كان المعلمون مهرة فى مجالات التعامل مع كبار المتعلمين ، وحل المشكلات، وتوفير نقد بناء، فإن العملية ممكن أن تصل – على المدى الطويل – إلى علاقات مهنية عالية الإنتاجية . (Thomas R. Guskey, 2000, p16- 28.)

<u>القسم الرابع : نحو استراتيجية للتنمية المهنية لمعلمى التربية الخاصة فى مصر :</u>

إن واقع المجتمع الحديث ، الذى تؤثر فيه صنوف كثيرة من التكنولوجيات الجديدة التى تؤثر دوماً على موجهاته ، يحتاج أكثر ما يحتاج إلى معلم يتميز بالقدرة على التطور والنمو ، وليس إلى معلم يتصف بالجمود والتقليدية فى التفكير، فالمعلم القادر على الإبداع والتفكير الخلاق هو حقاً ذلك المعلم المنشود الذى تتلاءم مواصفاته الفكرية والثقافية والعلمية مع طبيعة المجتمع وواقعة المتغير الذى يشهد زيادة هائلة فى حجم المعلومات بسبب التطورات التى حدثت فى مجال المعالجة الآلية للمعلومات .

ومن التحليل السابق – لواقع تنمية المعلمين مهنياً – يتضح مدى أهمية وحتمية الإسراع فى عمليات تطوير وتحسين هذا الواقع ، كما يتضح – فى ذات الوقت – المشكلات والمعوقات الكثيرة والمتشعبة التى تقف أمام إحداث التنمية المهنية لمعلم التربية الخاصة ، بالمعدلات المطلوبة . وأيضاً مدى وضع التنمية المهنية المتدنى ، وانعكاس ذلك سلباً على العملية التعليمية . فمازال هناك عدد من المعلمين غير المؤهلين تربوياً حسب إحصاءات عام ٩٧ / ٩٨ وعددهم (٥٨٣٦) معلم ، من بينهم (٤٠٥١) معلماً غير مؤهل – تربوياً وأكاديمياً وثقافياً وهؤلاء يمثلون نسبة ٤ر٦٩% من المعلمين العاملين بمدارس وفصول التربية الخاصة ، وذلك يعنى أن غالبية المعلمين غير مؤهلين ، ويعنى ذلك زيادة العبء على العملية التعليمية مما يعرقل حركة النمو التربوى ، ويعوق الجهود المبذولة بشأنها ، وعلى نظامنا التعليمي أن يستوعب المتغيرات العالمية وأن يسرع الخطى فى إصلاح برامج تنمية المعلم مهنياً نظراً للعائد الذى يعود على العملية التعليمية .

وتتعرض عملية تنمية المعلم مهنياً للعديد من المشكلات والمعوقات كما أوضحتها كثير من الدراسات والبحوث ومنها : عدم توافر معلومات كافية عن مدى فعالية وكفاءة برامج تدريب معلمى التربية الخاصة ، من حيث مدى تحقيقها لحاجات المشتركين فيها ، ومحتوى المناهج لمعظم دورات تدريب هؤلاء المعلمين تتطلب إعادة النظر فيها ومراجعتها لرفع مستواها ، وقلة من المعلمين تتوافر فيهم المواصفات المطلوبة للعمل مع المعاقين .

ويعنى ما تقدم أن مستوى التنمية المهنية لمعلم التربية الخاصة – بوجه عام – دون المستوى المطلوب ، وإن كان هذا التدنى فى المستوى لا يتمشى مع ما تبذله المؤسسات المسئولة عن تنمية معلمى التربية الخاصة مهنياً من جهود ، ولكن هذه الجهود غير متكاملة بسبب عدم وجود فلسفة واضحة للتدريب وضعف التنسيق بين هذه المؤسسات .

ورغم ما تقدم ، فمن الممكن أن يحدث تكامل بين هذه المؤسسات ، حيث تتوفر الظروف والعوامل والأسباب التى تساعد فى وضع استراتيجية شاملة متكاملة توظف من خلالها إمكانات كل المؤسسات لتحقيق أهداف التنمية المهنية للمعلم ،فمن جهة تتعدد المؤسسات المسئولة عن التنمية المهنية لمعلم التربية الخاصة مثل الإدارة العامة للتدريب ، والإدارة العامة للتربية الخاصة ، والجامعات وكليات التربية ، ونقابة المعلمين ، وبعض الجهات والهيئات الحكومية وغير الحكومية القومية والدولية ... إلخ . ومن جهة أخرى لدى بعض هذه المؤسسات وسائل تكنولوجية وتقنية متطورة قد تساعد فى تقديم خدمة تدريبية أفضل . ولكى يتم وضع استراتيجية ملائمة للتنمية المهنية للمعلم ، لإحداث التغيير والتطوير المطلوب ، فإنها لا بد أن تكون قابلة للتطبيق ويتطلب ذلك عمل دراسات تحليلية وإحصائية تركز على عدة قضايا أساسية ومهمة ، منها :

١- كيفية ربط برامج التنمية المهنية لمعلم التربية الخاصة باحتياجاته والأهداف التنظيمية للمدرسة والمجتمع معاً .
٢- تحديد حجم الاستثمارات التى يجب أن تخصص لبرامج تنمية معلم التربية الخاصة مهنياً .
٣- التوصل إلى حدود العلاقة بين مؤسسات تنمية معلم التربية الخاصة مهنياً .
٤- تحديد أفضل السبل والوسائل والأساليب لتمويل خطط وبرامج تنمية معلم التربية الخاصة مهنياً .

ومن ثم فإنه لكى تنجح الاستراتيجية ، لا بد من توفر البيانات والمعلومات والإحصاءات الواقعية والسليمة فى مختلف القضايا المتصلة بالتنمية المهنية لمعلم التربية الخاصة .

وإلى جانب ما سبق ، توجد مجموعة من المبادئ التى يجب أن تراعى عند وضع الاستراتيجية الخاصة بالتنمية المهنية لمعلم التربية الخاصة وهى :

١- الشمول ، بمعنى أن تتناول الاستراتيجية فى شموليتها كافة مؤسسات التنمية المهنية لمعلم التربية الخاصة .

٢- طول المدى ، بمعنى أن تتضمن هذه الاستراتيجية خطة ذات إجراءات طويلة المدى ، بحيث يحتاج تطبيقها لعدد من السنوات تتفاوت فى مدتها حسب طبيعة البرامج وتفرغ المعلمين .

٣- الضبط ، ويقصد به توافر الشروط الفنية فى الاستراتيجية ، بحيث يؤدى ذلك فى مرحلة تالية إلى قيام التخطيط على أسس علمية صحيحة .

٤- الديناميكية ، حيث تأخذ الاستراتيجية بعين الاعتبار وباستمرار عملية التطوير المبدع ، وذلك لاحتمال تغير المعطيات الأساسية فى مرحلة التنفيذ عما كانت عليه .

٥- أن تراعى الاستراتيجية الإمكانات والتسهيلات المادية المتاحة لمؤسسات التنمية المهنية لمعلم التربية الخاصة . (أحمد إسماعيل حجى ، ١٩٩٥ ص ٢٤٨ ، ٢٤٩) .

والمتتبع لأوضاع التنمية المهنية لمعلم التربية الخاصة، يلاحظ أن الأهداف غالباً ما تكون غير واضحة وغير محددة ، كما أن الضعف والخلل الذى أصاب مؤسسات التنمية المهنية لمعلم التربية الخاصة ، يرجع إلى أنها لم تفلح فى ترجمة الأفكار والسياسات الجديدة التى تطالب بها المؤتمرات والندوات والدراسات والأبحاث الخاصة بالتنمية المهنية لمعلم التربية الخاصة إلى واقع ملموس ، مما أدى إلى التدنى فى مخرجات هذه المؤسسات ، حيث نجد :

١- عدم وجود علاقات وقنوات سليمة تصل مؤسسات التنمية المهنية لمعلم التربية الخاصة بالواقع التعليمي مما أدى إلى انعزالها وعجزها عن القيام بدورها فى تلبية احتياجات المعلم والمدرسة والمجتمع معاً .

٢- ويتصل بذلك أن الجانب العملي لم يأخذ مكانه في التنميـــة المهنيـــة لمعلـــم التربية الخاصة بالصورة التي تتناسب مع متغيرات العصر .

٣- عدم استقرار الخطط وعدم متابعتها .

٤- القصور والنقص والخلل في معظم هذه المؤسسات .

وعلى الرغم من أن العديد من هذه المؤسسات قد قطعت شوطاً كبـــيراً فـــي إصلاح نظمها وتطويرها من حيث البرامج وطرق التدريس وأساليبه ، ومن حيـــث توفير التقنيات الحديثة والوسائل التعليمية اللازمة ، إلا أن معطيات الواقـــع تشـــير إلى العديد من جوانب الضعف والقصور ، في الكثير من جوانبها ، مما يؤثر علـــى الكفاية الداخلية لهذه المؤسسات ، ومن ذلك – على سبيل المثال – عـــدم وضـــوح الأهداف ، وجمود محتوى البرامج ، ومازالت طرق التدريس في معظمـــها تعتمـــد على التلقين ، وعملية المتابعة لا تتم بطريقة منهجية منتظمة .

ويشكل كل ذلك – وغيره من أوجه القصور الأخرى – العديد مـــن التحديـــات والمخاطر التي تواجه برامج التنمية المهنية لمعلم التربية الخاصة، يضاف إلى ذلـــك الافتقار إلى الإحصائيات والبيانات الدقيقة وندرة البحوث والدراسات الميدانية التـــي تعالج المشكلات التي تواجه معلم التربية الخاصة بصورة أكثر واقعية .

ولوضع ملامح لهذه الاستراتيجية لابد أن ترتكز برامج التنمية المهنيـــة لمعلـــم التربية الخاصة على مجموعة من الأسس هي :

١- اعتماد إطار أو نموذج نظرى للتدريب . Theory Based Model

٢- وضوح وتحديد أهداف برنامج التدريب . Prespecified Behavioral Objectives

٣- تلبية الحاجات المهنية للمتدربين . Meeting The Professional Needs of Trainees

٤- المرونة وتعدد الاختيارات في برنامج التدريب . Flexibility and Diversity of Options

٥- توجيه برامج التدريب نحو الكفايات التعليمية . Teaching Competencies Oriented Programs

٦- التطابق بين النظرية والتطبيق . Integration of Theory and Practice

٧- استمرارية عملية التدريب . Continuity of Training

٨- تحقيق ذات المتدربين من خلال البرنامج . Self Actualization

٩- استثمار نتائج البحوث والدراسات في برنامج التدريب . Research Oriented Programs

١٠- استثمار تكنولوجيا التعليم .

١١- تفريد التعليم . Individualized Instruction

١٢- اعتماد البرامج التدريبية على تعدد الوسائط (محمود محمد السعيد فرحات، ١٩٩٢، ص٢١) . Multi-Media Approach

ويمكن تلخيص هذه الإستراتيجية الخاصة بتنمية معلم التربية الخاصة مهنياً فيما يلى :

١- أن تؤكد الاستراتيجية على حصول معلم التربية الخاصة على دورات تدريبية نظرية وعملية مستمرة وممتدة فى العلوم والحاسبات والوسائط المتعددة على أيدى متخصصين فى هذا المجال ، نظراً للدور المركزى الذى يحتله المعلم فى قيادة وتوجيه العملية التربوية لتمكينها من تحقيق أهدافها ، فيجب العناية بالنوعية والجودة فى كل عناصر العمل التعليمى والتأهيل المتميز والمتكامل للمعلم .

٢- أن تستند الاستراتيجية على مبادئ وأهداف واضحة ، تتحقق من خلالها متطلبات أداء وظائف معلم التربية الخاصة على أكمل وجه ، نظراً لأن التنمية المهنية لمعلم التربية الخاصة تعد استثماراً للموارد ، حيث تؤدى إلى تحسين المنتج المدرسى والملائم للمشاركة فى المجتمع . والجدير بالذكر أن عدم وضوح الأهداف تؤدى إلى انعدام القدرة على تقويم أداء المعلم والتأكد من مدى بلوغ مؤسسات التنمية المهنية للأهداف التى وجدت من أجلها .

٣- إن تركز الاستراتيجية على المشكلات الملحة التـي تواجـه معلـم التربيـة الخاصة وتعيقه عن القيام بدوره المنوط به ، ويتم تحديـد هـذه المشـكلات بواسطة المعايشة للواقع الفعلى ، والملاحظات التى يتم تجميعها ، واسـتخدام مقاييس تقدير متنوعة وقوائم مراجعة وتحديد أى صعوبـات قـد يواجهـها المعلمون ، ودراسة الظروف المختلفة التـى تواجـه المعلـم أثنـاء عملـه والتدريب على مواجهتها والتصدى لها بطريقة علمية (Martha E. Snell – and Others, 2000, p9-10) .

٤- تتضمن الاستراتيجية من الإجراءات ما يحول دون تعاظم أية سـلبيات فـى أثناء التطبيق والعمل على علاجها مبكراً مـع مراعـاة اختيـار العنـاصر التدريبية المناسبة .

٥- أن تهتم الاستراتيجية بإصدار نظام متكامل لتقييم أداء معلمى التربية الخاصـة يقيس كفاءتهم فى التدريس ويرصد إنجازاتهم البحثية والتطور فى مسـتوياتهم العملية والمعرفية بالقياس إلى المعايير العالمية .

٦- أن تعتنى الاستراتيجية بتنمية وعى المعلم بأهمية التنمية المهنية لديه ، وذلـك بإصدار أدلة ونشرات وعمل ندوات .

الخاتمـــة :

إن المعلم هو عصب الحياة التعليمية وباعثها الرئيسى وهو القـوة المحركـة لها ، من هذا المنطلق فإن التنمية المهنية لمعلم التربية الخاصـة ضـرورة حتميـة تفرضها طبيعة الحياة متسارعة الخطى فـى ظـل ثـورة المعلومـات المتلاحقـة والتقنيات الحديثة والذكاء الاصطناعى .

إن معلم التربية الخاصة هو أهم العناصر الفاعلة للتطور والتقـدم ، ولذلـك يصبح لزاماً علينا أن نبحث عن المعوقات التى تؤثر فى فاعليته وفى أدائـه لعملـه والعمل على إزالتها .

وتقع الدراسة في ثلاثة أجزاء بالإضافة إلى الإطار العام لها ، وقد صارت على النحو التالي :

- رصد واقع تدريب معلم التربية الخاصة في مصر ، واستخلاص أوجه القصور والنقد الموجه إلى ذلك الواقع .
- عرض تحليلى لأدوار معلم التربية الخاصة ومسئولياته .
- إبراز الأهمية الخاصة للتنمية المهنية لمعلم التربية الخاصة ، وعرض لبعض استراتيجيات التنمية المهنية لمعلم التربية الخاصة .
- محاولة صياغة استراتيجية تعكس الرؤية المصرية لمفهوم التنمية المهنية لمعلم التربية الخاصة .

وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود بعض الجهود التى قامت بها وزارة التربية والتعليم فى إطار مجال التنمية المهنية للمعلم ، وبدراسة تلك الجهود أمكن التوصل إلى نتيجة مؤداها أن غالبية هذه البرامج حال دون عملها بفاعلية مجموعة من العوامل تعكس نوعاً من عدم الوعى بالطرق والأساليب العلمية السليمة التى يمكن من خلالها أن تحقق هذه البرامج أهدافها ، ولهذا عنيت الدراسة بعرض لبعض النماذج والاستراتيجيات الخاصة بالتنمية المهنية للمعلم فى محاولة منها لاستخلاص عناصر استراتيجية تتمشى مع البيئة المصرية .

المراجع :

١ - أحمد إسماعيل حجى استراتيجية مقترحة لتطوير التعليم فى مصر ، المؤتمر العلمى الثالث ، التعليم وتحديات القرن الحادى والعشرين ٢٩ - ٣٠ إبريل ١٩٩٥ ، مج ١ كلية التربية جامعة حلوان ، القاهرة ، ١٩٩٥.

٢ - إيمان جاد ، العوامل المؤثرة على إعداد معلم كفء للأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة ، مؤتمر تطوير نظم إعداد المعلم العربى وتدريبه مع مطلع الألفية

الثالثة ، كلية التربية جامعة حلوان ، المؤتمر العلمى السنوى السابع فى ٢٦ – ٢٧ مايو ١٩٩٩ .

٣ – جمهورية مصر العربية ، وزارة التربية والتعليم ، قرار وزارى رقم (٣٧) بتاريخ ١٩٩٠/١/٢٨ فى شأن اللائحة التنظيمية لمدارس وفصول التربية الخاصة ، مطبعة وزارة التربية والتعليم ١٩٩٠.

٤ – ———— ، وزارة التربية والتعليم ، إحصاءات التعليم قبل الجامعي، الإدارة العامة للمعلومات والحاسب الآلي ، قطاع الكتب ، ١٩٩٨/٩٧.

٥ – رئاسة الجمهورية ، المجالس القومية المتخصصة، تقرير المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا، الدورة ٢٣ عام ١٩٩٦/١٩٩٥ .

٦ – سميرة أبو زيد نجدى ، تصور مقترح لتربية الطفل المعاق ، مع الطفل العادى فى مرحلة رياض الأطفال ،مطبعة الأخوة الأشقاء الزيتون لقاهرة، ١٩٩١.

٧ – ———— ، تصور مقترح لإعداد معلم التربية الخاصة ، المؤتمر القومى لتطوير إعداد المعلم وتدريبه ورعايته، الجمعية المصرية للتنمية والطفولة بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم ، القاهرة ، ج ٢ ، من ١٩ – ٢٤ أكتوبر ١٩٩٦ .

٨ – صموئيل أديب نخله ، دراسة مقارنة لنظم التعليم فى بعض ميادين التربية الخاصة فى جمهورية مصر العربية وبعض البلاد الأجنبية ، جامعة عين شمس، كلية التربية قسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية ، ماجستير ، ١٩٧٥ .

٩ – ———— ، إعداد معلم الأطفال ذوي الحاجات الخاصة في ضوء الاتجاهات العالمية ، مجلة البحث في التربية وعلم النفس ، كلية التربية – جامعة المنيا ، ع ١، مجـ ١١ ، يونيو ١٩٩٧.

١٠ – عبد العزيز السيد الشخص ، دراسات لمتطلبات إدماج المعاقين في التعليم العام في المجتمع العربي ، بحوث ودراسات في التربية الخاصة ، المجموعة الأولى الاستراتيجيات والنظم ، تنفيذ قطاع الكتب ، أكتوبر ١٩٩٥ .

١١ - عبد الفتاح طلبه مصطفى ، تربية معلم المرحلة الثانوية أثناء الخدمة (دراسة مقارنة) ماجستير ، جامعة عين شمس ، كلية التربية ، قسم التربية المقارنة والإدارة المدرسية ، ١٩٧١ .

١٢ - عبد اللطيف الحليبى ومهدى سالم ، التربية الميدانية وأساليب التدريس ، مكتبة العبيكان الرياض ، ١٩٩٦ .

١٣ - عبد الفتاح جلال وفتحيه البيجاوي ، إعداد وتدريب معلم التربية للجميع في مصر ، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية ، القاهرة ١٩٩٢ .

١٤ - عبير فاروق ، إعداد معلم التربية الخاصة فى مصر رؤية مستقبلية معهد الدراسات والبحوث التربوية جامعة القاهرة ، ماجستير ١٩٩٦ .

١٥ - كمال حسنى بيومى ، لورانس بسطا زكرى ، إعداد معلم الفئات الخاصة بأنواعها المختلفة دراسة مقارنة بين بعض الدول المتقدمة ، المركز القومى للبحوث التربوية القاهرة ، ١٩٩٤ .

١٦ - مجدى عزيز إبراهيم ، استراتيجيات تعلم الرياضيات ، مكتبة النهضة العربية القاهرة ، ١٩٨٩ .

١٧ - محمود عبد لعزيز يوسف ، كيف يتحقق النمو المهنى داخل المدرسة المتقدمة ، صحيفة التربية ، س ٤٣ ، ع ٣ ، مارس ١٩٩٢ .

١٨ - محمود محمد السعيد فرحات ، نموذج مقترح لمركز الدورات التدريبية أثناء الخدمة بكليات التربية في مصر ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، القاهرة ، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية ، المؤتمر السنوي الأول ، كليات التربية في الوطن العربي في عالم متغير ٢٢ - ٢٥ يناير ١٩٩٢ .

١٩ - وزارة التربية والتعليم ، المؤتمر القومي الأول للتربية الخاصة ، التربية الخاصة الوضع الراهن ، تخطيط برامج تدريب للعاملين بإدارة التربية الخاصة فى المدة من عام ٩٥ /٢٠٠٠ ، تنفيذ قطاع الكتب . أكتوبر ، ١٩٩٥ .

٢٠ - ———— ، الإدارة العامة للتربية الخاصة ، إدارة التربية الخاصة ، استمارة مشروع برنامج تدريبي مقترح ، للعام التدريبي (٩٨/٩٩) .

٢١ – ———— ، تخطيط برامج تدريب العاملين بإدارة التربية الخاصة ، في المدة من عام ١٩٩٥ إلى عام ٢٠٠٠ .

٢٢ – ———— ، خطة التدريب المحلية لعام ٩٨ / ١٩٩٩ ، الإدارة العامة للتدريب .

٢٣ – ———— ، دليل مركز التدريب ، الإدارة العامة للتدريب ، القاهرة ، ١٩٨٨ .

٢٤ – ———— ، التعليم مشروع مبارك القومي ١٩٩١ – ١٩٩٨ وزارة التربية والتعليم ، قطاع الكتب ، ١٩٩٨ .

٢٥ – ———— ، مشروع مبارك القومى ، إنجازات التعليم فى ٣ أعوام ، ١٩٩٠ .

٢٦ – يوسف صلاح الدين قطب ، أين نحن من التنمية المهنية المستمرة للمعلم، صحيفة التربية ، س ٤٣ ، ع ٢ ، يناير ١٩٩٢.

٢٧ – ———— ، أهمية التعليم الذاتى والتعليم المستمر للمعلم فى إعداده وأثناء مزاولته لمهنة التعليم . س٥٠ ، ع ٢ ، يناير ١٩٩٩ .

28- Candace S. Bos & Sharon Vaughn, Strategies for Teaching Students with Learning and behavior Problems, fourth edition, 1998 Allyn & Bacon U.S.A. Massachusetts.

29- Celeste M. Brody & Neil Davidson, Professional Development for Cooperative Learning, "Issues and Approaches" state University of New York press, Albany 1998.

30- Dorothy Kerzner Lipsky & Alan Gartner, Inclusion " school restructuring, and the Remaking of American society, Harvard Educational Review, Cambridge, Vol. 66 Issue 4, winter 1996

31- Erica Dorsi, Mainstreaming of Autistic Students, EDS. T390, Instructional Strategies and Reflective Practicum, University of Delaware, 1998.

32- Harold E. Mitzel ET .al, Encyclopedia of Educational Research, Macmillan publishing co., inc., New York, 1969.

33- Including Students with Disabilities in General Education Classrooms, ERIC Digest # E521, 1993. ED 358677.

34- Jenny Ha, Mainstream Disabilities Children, Jose State College, U. S. A., 1997.

35- Kevin Jones, and others, Professional Development in Response to Problem Behaviors in Primary and Special School in Singapore, Journal of in-service education, vol.29 no. 1 1999.

36- Krevisky Joseph and Jordan L. Linfield: Webster's Encyclopedic Unabridged Dictionary of_the English Language Dilithium Press LTD U.S.A., 1989

37- Martha E. Snell and Others, Teachers' Guides Inclusive Practices "Social Relationships and Peer Support" Paul H. Brookes Publishing Co. United States, 2000.

38- Melinda Bonsall, Inclusion of Special Education Students Using the " Success for All " Program, University of Delaware, 1999.

39- Nguyen Mytien, Mainstreaming Mildly Retarded Children" Contextual influences on Cognitive development", San Jose State University, U. S. A., 1997.

40- Renaissance Group, Inclusion " Children who Learn together, learn to live togethe ," Council for Exceptional Children, 1999.

41- Sharon Davis, 1994 Update on Inclusion in Education of Children with Mental Retardation, The Arc of the United States, 1994.

42- Spencer J. Salend, Effective Mainstreaming " Creating Inclusive Classrooms "third edition prentice hall INC, new jersey U.S. A, 1998.

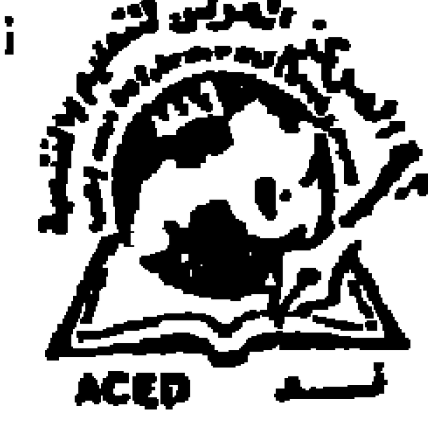
43- Stephanie Lieberman, Mainstreaming Special Education Students, University of Delaware, U. S. A., 1997

44- Tali Heiman, Friendship Quality among Children in three Educational Settings, Journal of Intellectual & Developmental Disability, Abingdon, Vol. 25, Issue. 1 MAR 2000,

45- Thomas R. Guskey, Evaluating Professional Development, Crown Press INC. U. S. A., 2000.

46- William Murray, Planning Residential Environments with Persons with Mental Retardation, Journal of Planning Literature, Columbus, Vol. 11 Issue, Nov. 1996.

موقف مديرى مدارس التعليم الأساسى من بعض الأزمات ، والتخطيط لمواجهتها



د. محمد إبراهيم أبو خليل *

أولا : الإطار العام للدراسة :

مقدمـــة :

" يعيش التعليم فى معظم دول العالم أزمة حقيقيـــة ، وإن اختلفـت أبعادهـا وتنوعت أشكالها ، وتفاوتت درجاتها من دولة إلى أخرى ، ومن مرحلة إلى غيرهـا ، ورغم هذا التنوع والاختلاف ، فإنه لابد من التسليم بأن طبيعة العملية التعليميـــة ذاتها يمكن أن تضيف أبعاداً جديدة إلى هذه الأزمة ، وأن التطور الذى يحدث فـــى عالم اليوم تتسارع خطاه وتتزايد يوماً بعد يوم ، الأمر الذى أدى إلـــى تفـاقم هـذه الأزمة وزيادتها " [1] .

ففى عصر يتسم بالتغير الشديد فى العلم والتكنولوجيـــا ونمـط الاسـتهلاك ، وأنماط العلاقات بين البشر ، يجب أن يكون هناك استراتيجيات وبدائـــل وأسـاليب إدارية جديدة للتعامل مع مواقف الحياة المختلفة .

من ثم كان تقدم علم الإدارة الذى استحدث فروعاً معرفيـــة جديـدة ، كـإدارة الأزمة وخاصة مع التقدم العلمي و التكنولوجي ، والذى بموجبه أصبـــح الإنسـان قادراً على أن يتسبب فى كوارث تفوق جسامتها الكوارث الطبيعية ، وأصبح تـــأثير الكوارث التى من صنع البشر أوسع انتشارا من الكوارث الطبيعية ، فهى قد تؤثـــر على العالم كله بعكس الكوارث الطبيعية التى غالباً ما تنحصر فى مجتمع واحد .

---

* مدرس بقسم أصول التربية بكلية التربية بدمنهور – جامعة الإسكندرية .

" على أنه إذا كان من الممكن التنبؤ ببعض الأزمات والكوارث إلا أننا لازلنا عاجزين حتى الآن عن منع وقوعها ، وكل ما يمكن أن نفعله هو الاستعداد لمواجهة هذه الأزمات والكوارث " (٢) . والتخفيف من حدتها .

ولذا كان تقدم " علم إدارة الأزمة كفرع من فروع الإدارة العامة – أو كأسلوب إدارى بملامح معينة – يستخدم للتعامل مع تلك الأزمات ويهتم بإدارة توازنات القوى ورصد حركتها واتجاهاتها . ومن ثم فهو أيضاً أحد علوم المستقبل، وعلم التكيف مع المتغيرات ، وعلم تحريك الثوابت ، وقوى الفعل فى كافة المجالات الإنسانية سواء كانت سياسية أو اقتصادية ، أو عسكرية أو اجتماعية أو ثقافية ، وغيرها ، وهو بذلك علم مستقل بذاته ، وهو فى الوقت نفسه متصل بكافة العلوم الإنسانية الأخرى يأخذ منها ويضيف إليها الجديد الذى تحتاجه " (٣) ، لذا يمكن اعتبار علم إدارة الأزمات أحد العلوم الحديثة التى ازدادت أهميتها فى عصرنا الحاضر ، والذى شهد العديد من المتغيرات المتداخلة سواء على المستوى الدولى أو الإقليمى أو القومى أو المحلى .

ويمكن استخدام أسلوب إدارة الأزمة فى مجال التعليم ، " خاصة وأن جوانب الأزمة فى التعليم متعددة وتتطلب الحلول الحاسمة والناجحة ، كشرط ضرورى لتمكينها من إحداث الآثار الإيجابية فى تكوين المواطن ، باعتبار أن بناء الإنسان هو الذى يدفع بالحياة على أرض الوطن من الجمود والرتابة إلى الحيوية والتحرر، ومن الاتباع والانصياع إلى التجديد والإبداع " (٤) .

تجدر الإشارة إلى أن نظام التعليم يعانى من بعض المشكلات والتى تمثل فى جوهرها أزمات .. فعلى المستوى القومى هناك :

– أزمة المبانى المدرسية ، من حيث مساحتها الصغيرة ، وعدم وجود أماكن كافية لممارسة الأنشطة ، وبرزت هذه الأزمة بصورة كبيرة بعد زلزال أكتوبر ١٩٩٢(٥) .

- وتشير الاحصاءات إلى أن عدد الأبنية التعليمية التى تأثرت بالزلزال بلغت ٩٥٠ مدرسة على مستوى الجمهورية ، منها ٣٥٠ مدرسة لا تصلح مطلقاً ، والباقى به تصدعات وشروخ مختلفة ، مما تطلب الأمر تأجيل الدراسة بالجامعات والمدارس لمدة ثلاثة أسابيع (٦) .
- تسمم تلاميذ العديد من المدارس فى محافظات مختلفة ؛ بسبب التغذية الفاسدة وتبادل الاتهامات بين مديريات التربية والتعليم ومديريات الصحة بالمحافظات التى حدثت بها تلك الحوادث .
- اقتحام بعض وسائل النقل العام لبعض المدارس وقتل الكثير من أطفالها بسبب عدم وجود أسوار تحمى المدرسة .
- اندلاع حرائق فى بعض المدارس . أو تعرض المدرسة للسرقة وخاصة الامتحانات أو بعض الأجهزة والوسائل غالية الثمن .
- كما أن هناك بعض المشكلات السلوكية فى المدارس ، ومنها :

انتشار التدخين وتعاطى المخدرات (البانجو – الحشيش) بين بعض التلاميذ (٧) ، الغش فى الامتحانات ، الهروب من المدرسة والمنزل ، محاولة الانتحار ، الانحراف .

فضلاً عن ذلك فهناك العناد ، والصراع بين التلاميذ ، الشغب والبلطجة أثناء الدرس ، تحدى السلطة ، الاستخفاف بالدرس وبالمدرس ، ومحاولة جذب الانتباه بطريقة غير لائقة ، ومن شأن هذه المشكلات ، إذا لم يتم التعامل معها بحكمة ؛ أن تؤدى إلى أزمات مختلفة .

ولما كان التغلب على تلك المشكلات يتطلب – ضمن ما يتطلب – استخدام أساليب إدارية فعالة ، فإنه يمكن استخدام مدخل إدارة الأزمة على اعتبار أن الأزمات أصبحت جزءاً لا يتجزأ من نسيج الحياة المعاصرة ، وأن وقوع الأزمات

قد أصبح من حقائق الحياة اليومية ، وأصبح اسم كل أزمة يقترن بنوع خاص من أنواع الكوارث .

ولما كان من خصائص الأزمة " الدخول فى دائرة من المجاهيل المستقبلية التى يصعب معرفتها أو حسابها بدقة ؛ فإن الأزمة ينظر إليها من خلال منظور مستقبلى ، باعتبار أن الخطر الحقيقى للأزمة لا ينصرف أو يتعلق بالماضى والحاضر فقط ، ولكنه يتجه وبشدة إلى ما يمكن أن تؤدى إليه الأزمة فى المستقبل " (٨) .

لذا فإن الأمر يتطلب إسهام الدراسات العلمية التربوية فى استجلاء طبيعة الأزمة التربوية على مختلف المستويات بالشكل الذى يؤدى إلى تطوير الأداء . ومعرفة إذا ما كانت هناك قدرات ومهارات خاصة يجب توافرها فى القائمين على إدارة العملية التعليمية حتى يمكنهم التعامل مع الأزمات المختلفة بشكل فعال . ومعرفة الدافع للتعامل مع الأزمة هل يكون عقلياً أم نفسياً أم اجتماعياً أم دينياً ؟

أيضاً معرفة مدى وعى المعلمين والإداريين بأسلوب إدارة الأزمة . وكيف يتصرف المديرون والمعلمون فى مواقف الأزمات ؟

كذلك معرفة المهارات والقدرات والمعارف والاتجاهات التى يجب تدريب المديرين فى المواقف الأزموية المختلفة عليها ، ومعرفة المظاهر التى تجسد الأزمة على مستوى الفصل والمدرسة . ومعرفة العوامل التى تفسر وجودها واستمرارها .

ومن ثم فإن محاولة الإجابة عن الأسئلة أو النقاط السابقة – أو بعضها – يعد إسهاماً علمياً فى مثل هذا المجال الحديث نسبياً الذى يتسم بندرة الدراسات العلمية – خاصة العربية – ومن هنا تبرز أهمية هذه الدراسة ، حيث ستتصدى لبعض الأزمات التى حدثت بالفعل أو متوقع حدوثها فى المدرسة . وتحليل بعض المظاهر

التى تجسدها مع تحليل للقدرات والمؤهلات التى يجب توافرها للتعامل معها . وكيفية التخطيط لمواجهتها .

مشكلة البحث :

على الرغم من أهمية الإلمام بالاتجاهات الحديثة فى مجال الإدارة التعليمية والمدرسية ، وما يمكن أن تلعبه فى نجاح العمل داخل الفصل والمدرسة ، إلا أنه باستقراء الكثير من التقارير والأبحاث العلمية فى مجال الإدارة التعليمية والمدرسية نجد أنها كشفت عن بعض المشكلات التى تمثل فى جوهرها أزمات تتطلب المبادأة وسرعة اتخاذ القرارات فى ضوء المخاطر المختلفة .

وقد ترجع بعض تلك المشكلات فى جانب منها إلى عدم الإلمام بالأساليب والاتجاهات الحديثة فى مجال الإدارة التعليمية والمدرسية ومنها أسلوب إدارة الأزمة .

لذا فإن الأمر يتطلب التأصيل والتنظير لهذا الأسلوب (إجراء عملية التحليل المفاهيمى للأزمة وكيفية التعامل معها من خلال الاستعانة بالأدبيات فى مجال علم الإدارة العامة وتطويع ذلك فى مجال التربية) .

تأسيساً على ذلك فإن الدراسة الحالية تحاول الإجابة عن التساؤلات التالية :

١ – ما طبيعة الأزمة فى المدرسة ؟ وما خصائصها ؟ وما خطوات التعامل معها ؟

٢ – ما المظاهر التى تجسد بعض الأزمات فى المدرسة ؟ وما الأمثلة الميدانية الدالة على ذلك ؟

٣ – من وجهة نظر إدارة المدرسة : ما الأزمات التى تعرضت لها المدرسة ؟ وما الإجراءات التى اتخذتها إدارة المدرسة للتعامل معها ؟ وما الذى يتعين عليها عمله لمواجهة بعض هذه الأزمات مستقبلاً ؟

٤ – من وجهة نظر إدارة المدرسة . ما العوامل التى يمكن أن تعيق التخطيط الفعال لمواجهة الأزمات ؟ وما العوامل التى يمكن أن تحقق الفاعلية لقرارات الأزمة ؟

٥ – ما التصور المقترح للتغلب على بعض أزمات المدرسة ؟

أهداف الدراسة :

١ – تحليل مفهوم الأزمة وخصائصها .

٢ – تحليل الخطوات التى يجب اتباعها عند التخطيط للتعامل مع بعض الأزمات .

٣ – تشخيص أهم المظاهر التى تجسد بعض الأزمات على مستوى المدرسة. مع عرض بعض النماذج والأمثلة من واقع مقابلات الباحث مع بعض مديرى ونظار المدارس .

٤ – تحديد بعض الأزمات التى حدثت بالفعل فى المدارس وكيف واجهها المديرون وكيف يمكن مواجهتها فى المستقبل .

٥ – تحديد بعض العوامل التى تعيق التخطيط الفعال لمواجهة بعض الأزمات فى المدرسة . وتحديد بعض العوامل التى تحقق الفاعلية لقرارات الأزمة .

٦ – تقديم تصور مقترح لإمكانية التغلب على بعض أزمات المدرسة .

أهمية الدراسة :

ترجع أهمية هذه الدراسة إلى ما يلى :

* تعد هذه الدراسة من اللبنات المتواضعة فى مجال إدارة الأزمة التربوية ، والتى يؤدى الإعداد لها والتغلب عليها إلى رفع كفاءة الأداء التعليمى على مستوى الفصل والمدرسة .

* تهتم هذه الدراسة بالبعد المستقبلى فى إدارة الأزمات والكوارث ، وما يتضمنه ذلك من إعادة صياغة للأغراض وترجمتها إلى مخطط عملى فى شكل اختيارات بديلة وسيناريوهات ممكنة .
* يمكن أن تعد الدراسة الحالية من المحاولات الرامية للتعامل مع الأزمات خارج نطاق الصدمة ، والتعامل معها بأسلوب علمى ، خاصة وأن البديل غير العلمى قد تكون نتائجه مخيفة ومدمرة .
* يمكن أن تساعد تنمية وعى المديرين والمعلمين ببعض الأزمات وخصائصها وكيفية التعامل معها فى ضوء حالة كل أزمة على حدة .

منطلقات الدراسة :

* الأزمة ليست حتمية فى المدرسة ولكن يمكن التقليل من احتمالات حدوثها عن طريق الجهود الوقائية التى تهتم بالأمن والسلامة وانفعالات واحتياجات الطلاب والمعلمين والإداريين .
* الأزمة تتضمن الأفراد وردود أفعالهم تجاه الموقف ، فكثير من مديرى التعليم والمدارس يميلون إلى التقليل من – أو – إنكار – تأثير الأزمة مع تأكيدهم للمجتمع أن كل شيء تحت السيطرة ، وذلك بكبت ردود أفعال الطلاب والمعلمين .
* ليس هناك إعداد مثالى ولا خطة استجابة مثالية للأزمة تحسن العمل فى كل المدارس فى كل المناطق ، ولكن الإعداد للأزمة والاستجابة لها يجب أن يتسم بالمرونة والتغيير .
* وجود الأزمة يحتم التعامل معها بسرعة وحكمة حتى تنفرج .

منهج الدراسة :

تعتمد الدراسة على المنهج الوصفى الذى يقوم على وصف ما هو كائن وتفسيره وبخاصة أسلوبى المسح والتحليل (٩) .

ويتضح المسح فى إجراء العديد من المقابلات الشخصية مع مديرى ونظار المدارس ، وتحديد أبرز الأزمات التى واجهوها وكيفية التعامل معها ، فضلاً عن تطبيق الاستبانة لوصف الوضع الراهن لفهمه فى ضوء علاقاته المتشابكة .

ويتضح التحليل عند التعامل مع الأدبيات والتعامل معها لاشتقاق مفهوم الأزمة على مستوى المدرسة ، بالإضافة إلى تحديد خطوات للتعامل مع الأزمة فى ضوء مظاهرها المختلفة .

أداة الدراسة :

نظراً لعدم وجود أدوات خاصة بجمع البيانات عن الأزمة على مستوى المدرسة ، قام الباحث بتصميم استبانة لمعرفة بعض الأزمات التى تعرضت لها المدرسة وكيف تعاملت معها الإدارة فى الماضى ، وما الذى يجب أن تتخذه من إجراءات مستقبلاً فى حالة توقعها ، كذلك تضمنت الاستبانة تحديد بعض العوامل التى يمكن أن تقلل من كفاءة التخطيط للأزمات المختلفة ، فضلاً عن معرفة الخطوات التى يجب اتباعها للتعامل معها .

قام الباحث بإجراء بعض المقابلات الشخصية مع مجموعة من القيادات الإدارية العليا فى التعليم (مدير عام – موجه عام) بالإضافة إلى مجموعة من المديرين التنفيذيين (مدير إدارة – مدير – ناظر) وذلك لتحديد الأزمات الموجودة فى الواقع فى مدارس التعليم الأساسى .

عينة الدراسة :

تم اختيار عينة الدراسة من مديرى الإدارات والمديرين والنظار والوكلاء بمحافظتى الإسكندرية والبحيرة ، وذلك بالطريقة العشوائية ، وتم التطبيق فى الفترة من ١٩٩٩/٧/٣١م حتى ٢٠٠٠/٤/١٠ ، وقد بلغ عدد أفراد العينة ٣٦٠ ، وسيأتى تفصيل ذلك فى الجزء الخاص بالدراسة الميدانية .

حدود الدراسة :

تقتصر حدود هذه الدراسة على :

* مديرى مدارس التعليم الأساسى (بحلقتيه) ونظارهـا ووكلائـها باعتبـار أن التعليم الأساسى ومدارسه من أكثر المراحل تعرضـاً للأزمـات ، واستشـهد الباحث على ذلك بالكم الهائل من الأزمات فى الشئون القانونيـة سـواء علـى مستوى الإدارات أو على مستوى المديرية فى محافظتى الإسكندرية والبحيرة .
* محافظتى البحيرة والإسكندرية باعتبار الأولى محافظة تتنوع فيها البيئات بيـن ريفية وحضرية وصحراوية ، والثانية تعتبر عاصمة ثانية لمصر ومن ثم فـهى تمثل الحضر .
* لا يقصد بالتخطيط فى هذه الدراسة وضع الخطط . ولكن يقتصر على تحديـد الملامح الرئيسية للتعامل مع الأزمات مع استخدام أسلوب السـيناريو اعتمـاداً على وجهة نظر المديرين والنظار والوكلاء نحو الأزمـة وكيفيـة مواجهتـها مستقبلاً .

مصطلحات الدراسة :

التخطيط : يؤكد براكاشا Prakasha أن التخطيط " عملية إعداد مجموعة من القرارات والأعمال المتعلقة بالمستقبل والتى يتم توجيهـها نحـو تحقيـق أهـداف وغايات مثالية " (١٠) .

والتخطيط فى جوهره تنبؤ بما سيكون عليه الوضع فى المستقبل مع الاستعداد لهذا المستقبل .

ويمكن اعتبار التخطيط فى هذه الدراسة " عملية مقصودة ومنظمـة وواعيـة للتنبؤ بالأزمات والمشكلات والمواقف الطارئة التى تحدث على مستوى المدرسـة وتحليل عواملها ومسبباتها ووضع الخطط والحلول لها " .

الأزمة Crisis " نقطة تحول غير عادية ، وحدث مفاجىء فى حياة المدرسة يفقدها التوازن ، ويوقف تصرفاتها الطبيعية بشكل يصعب التكهن به ، وتتلاحق فى هذا الموقف الأحداث بسرعة وتتشابك فيه الأسباب بالنتائج ، ويفقد معها مدير المدرسة القدرة على السيطرة عليها أو على اتجاهاتها المستقبلية " (١١) .

وقد حاول الباحث وضع مفهوم للأزمة في المدرسة باعتباره ما يلى :

" نقطة تحول غير عادية ، تتمثل فى مواقف تتعرض لها المدرسة بصورة فجائية بشكل يصعب التنبؤ به ، وتتلاحق فيها الأحداث بسرعة ، وتتشابك فيها الأسباب بالنتائج ، وينجم عنها تهديد للأرواح والممتلكات والقيم ، كما ينجم عنها قلق وتوتر لجميع الأفراد فى المدرسة ، الأمر الذى تفقد معه إدارة المدرسة القدرة على السيطرة على هذه المواقف واتخاذ القرارات الرشيدة .

ثانياً : الدراسات السابقة :

من المشكلات التى يواجهها الباحث قلة الدراسات التى تناولت موضوع التخطيط لمواجهة وإدارة الأزمات التربوية خاصة على المستوى المحلى ، وعلى الرغم من بدء الاهتمام بهذا الموضوع واتخاذ الإجراءات والأساليب الكفيلة لمواجهة الأزمات بأساليب علمية عن طريق إنشاء مراكز لإدارة الأزمات فى قطاعات الدولة ، ومنها :

القوات المسلحة ، الشرطة ، رئاسة مجلس الوزراء ، فضلاً عن إنشاء وحدة بحوث الأزمات بكلية التجارة جامعة عين شمس ، إلا أنه مازال هذا الموضوع جديداً فى مجال التعليم حيث بدأ الاهتمام به من خلال تدريب المديرين والنظار والوكلاء على كيفية مواجهة الأزمات والكوارث ، كما أن هذا الموضوع مازال بعيداً عن اهتمام الباحثين والتربويين على المستوى النظرى .

أما بالنسبة لتحليل الدراسات السابقة فيمكن تقسيمها وفق المحاور التالية :

١ – دراسات تناولت إدارة الأزمة بشكل عام مثل دراسة (Muller 1985) [١٢] التى طبقت على مجموعة من الشركات الألمانيـة ، وأظـهرت أن الإدارة عـادة لا تدير الأزمة ولكنها تعمل فقط على تهدئة الموقف .

كذلك دراسة (PAUCHANT & MITROFF 1988) [١٣] التى قارنت بين عينة من الشركات الأمريكية والإنجليزية ، وتوصلت إلى أن ٥٧% من الشـركات الأمريكية لم يتوافر لديها أى جهود للتخطيط لإدارة الأزمات ، أو كـانت جـهودها غير متكاملة . كما أكد ٥٠ % من المستجيبين أن أنواع المشكلات التـى تسـبب أزمات غير قابلة للتنبؤ ، وأن المديرين لم يتوافر لهم التدريب الكافى للتعامل مـع الأزمات .

٢ – دراسات تناولت موضوع التخطيط للاستعداد لمواجهـة الأزمـات : ومنـها دراسة (Fink 1986) [١٤] التى طبقت استبانة على ٥٠٠ مديـر عـام فـى شركات مختلفة ، وأوضحت أن الشركات التى لديها خطـط لإدارة الأزمـات كانت أقدر على استعادة النشاط من تلك التى لا يتوافر لها تلك الخطط .

أيضاً هناك دراسة (Reilly 1987) [١٥] التى قدمت استقصاءً لـ ٧٩ مديـراً من ٧٠ منظمة مختلفة ، وأوضحت النتائج أن المديرين يرون أن شركاتهم تسـتهين بالأعداد للأزمة ، وأنهم لا يعرفون ما يكفى عن خطط إدارة الأزمات لشركاتهم .

٣ – دراسات اهتمت بعملية اتخاذ القرارات أثناء الأزمة ، ومنها :

دراسة (Eysenek 1984) [١٦] التى توصلت إلـى وجـود الكثـير مـن الضغوط على متخذى القرار أثناء الأزمة ، مما يؤدى إلى سرعة اتخاذ القـرار ، وبه قدر أكبر من المعلومات السابقة ، ويصبح لدى المديريـن قـدرة أقـل علـى تشخيص الحالات غير المألوفة لهم ، وتزيد أخطاؤهم والضغوط الواقعة عليهم ممـا قد يؤدى إلى قرارات غير رشيدة .

كذلك دراسة (Teylor 1984) (١٧) التى اهتمت بتقدير الاحتمالات وعنصر عدم التأكد الذى يدخل اتخاذ قرارات الأزمة . وتوصلت إلى مجموعة من الأخطاء التى يقع فيها المديرون أثناء الأزمة ، ومنها ما يلى :

تجاهل متخذو القرارات للأساس الذى حدثت بسببه ظواهر الماضى ، واعتقاد المديرين أن الأحداث متكررة ومتشابهة ، وتعميم النتائج المأخوذة من عينات صغيرة والحكم بطريقة غير دقيقة على أهمية ونوع البيانات ومصادرها.

٤ – دراسات تناولت إدارة الأزمة فى بعض القطاعات الصناعية :

كدراسة منى شريف (١٩٩٥) (١٨) التى استهدفت التعرف على أسلوب مواجهة الأزمات فى قطاع الغزل والنسيج ، وتحديد المتغيرات البيئية المولدة لها ، وأهم العوامل المؤثرة فى التنبؤ بالأزمات المحتملة ، ومن خلال تطبيق استقصاء على ٣١ شركة للغزل والنسيج ، تم التوصل إلى مجموعة من النتائج ، منها :

– تعامل المديرين مع الأزمات بأسلوب رد فعل وليس بطريقة تنبؤية وقائية .
– هناك أزمات تواجه قطاع الغزل والنسيج متولدة من كل من البيئة الخارجية والداخلية ، تتعلق بكل من النواحى الاقتصادية ، والفنية ، والبشرية ، والتنظيمية ، والاجتماعية .
– هناك بعض المشكلات التى يمكن أن تواجه فريق إدارة الأزمة ، منها ما يتعلق بالتمويل ، المعتقدات ، والقيم والوقت ، وتحديد السلطات ، المسئوليات وتوفير المعلومات ، الاتصالات ، وعملية اتخاذ القرارات .
– عدم وجود وحدة أو فريق لإدارة الأزمات بالشركة .

أيضاً هناك دراسات مؤتمر إدارة الأزمات والكوارث بكلية التجارة جامعة عين شمس عام (١٩٩٨) (١٩) ومن هذه الدراسات ، دراسة أحمد الصباغ " دراسة تحليلية لدور المراجع الداخلى بشأن التخطيط لاحتمال حدوث كارثة فى منشآت الأعمال ، ودراسة رجاء عز الدين " إدارة أزمة البترول " ، ودراسة سامى حسن

شلبى " أزمة الكمبيوتر عام ٢٠٠٠ (الحلول البرمجية المتاحة وكيفية الاختيار فيما بينها) .

٥ – دراسات اهتمت بالأزمة فى مجال التعليم :

كدراسة جابر طلبة (١٩٩٥) [٢٠] ، ودراسة سيد عثمان (١٩٩٢) [٢١] ، ودراسة عزيز حنا داوود (١٩٩١) [٢٢] ، ودراسة عبد السميع سيد أحمد (١٩٨٥) [٢٣] .

إلا أنه يلاحظ اهتمام هذه الدراسات بأزمة الهوية وأزمة الفكر التربوى فى مصر مع محاولة البحث عن عوامل وأسباب هذه الأزمة ، أما دراسة هنداوى حافظ [٢٤] ، فقد اهتمت بتحليل بعض مفاهيم الأزمة التربوية وتحليل مظاهرها .

ورغم بعد مجال وأهداف هذه الدراسات عن مجال وأهداف الدراسة الحالية ، إلا أن هناك بعض الدراسات قريبة الاهتمام منها مثل : دراسة سامح عامر (١٩٩٧) [٢٥] التى اهتمت بتحليل دورة الإدارة المدرسية فى تنمية الوعى لدى طلاب الحلقة الثانية من التعليم الأساسى عند حدوث الكوارث والأزمات ، كحدوث زلازل أو حرائق .. وتعتبر مثل هذه الجهود جزءاً من الخطة العامة التى يجب وضعها عند مواجهة بعض الأزمات والكوارث .

فضلاً عن ذلك ، فهناك بعض الدراسات الأجنبية قريبة الاهتمام من الموضوع الحالى ، ومن هذه الدراسات :

دراسة (ليختنشتاين وآخرين Lichtenstein et al 1993) [٢٦] التى تناولت بعض النقاط منها :

الافتراضات المنطقية والأساسية لمدخل الأزمة ، نموذج عام وإرشادات عملية حتى تكون المدرسة قادرة على الإعداد لمواقف الأزمة ، آليات تنفيذ خطط الأزمة فى حالة حدوثها .

أما دراسة توماس (١٩٩٤م) [٢٧] فقد استهدفت تحليـــل طريقــة مواجهــة الأزمات فى المدارس العامة Crisis Management in Catholic School وأكدت أنه يمكن للمدرسة أن تنجح فى هذه المواجهة فى حالة اتصالها الوثيق بـــالمجتمع . كما قدمت الدراسة خطة تفصيلية لمساعدة فريق إدارة الأزمة وإعطـــاء التوجيــه لعمله . وتناولت الدراسة مفهوم الأزمة فى المــدارس الحــرة Catholic School وكيف يختلف عنه فى المدارس العامة Public School ، بعض المقترحات لتنمية مهارات فريق إدارة الأزمة ، دور المدير فى تطوير الفريق والعمــل معــه أثنــاء الأزمة .

كذلك دراسة (افريت Everett 1991) [٢٨] التى تناولت إدارة الأزمــة فــى المدارس من خلال عرض بعض الموضوعات مثل : أصول التدخل فى الأزمات ، فاعلية فريق إدارة الأزمة وتكوينه ، العناصر الأساسية لخطط مواجهــة الأزمــة ، دور المرشد فى المواجهة .

وكان من بين توصيات الدراسة :

أن تكون خطة إدارة الأزمات قابلة للتطبيق فى مجموعة متنوعة من الأحــداث المأساوية ، أن تشمل الخطة على المسئوليات المحددة لأشخاص معينين لكــى يتــم تنفيذها دون تأخير أو تباطؤ ، كما يجب على مرشدى المدرسة عقد جلسات أثنـــاء وبعد الأزمة ، مع منع دخول وسائل الإعلام إلى المدرسة أثناء ذلك .

أما دراسة ديويت (Dewitt 1989) [٢٩] فقد أكد أن فعاليـــة إدارة الأزمــة تظهر من خلال تطوير الخطط الرئيسية لإدارة الأزمة فى الجامعة فى بنســـلفانيا، وأن وحدة إدارة الأزمة تعمل بالتعاون مع المجتمع المحلى بمركز الصحة العقليـــة لمواجهة الأزمة ، ومثل هذه الخطوط الرئيسية تستطيع أن تجعل العاملين قــادرين على صنع واتخاذ القرارات فى المواقف المختلفة (شرب الكحـــولات ، محاولــة الانتحار ، الاغتصاب) .

كذلك دراسة موريارتي وآخرون (Moriarty et al 1993) [٣٠] قدمت خطة لإدارة الأزمة فى المدرسة ، ويعتبر المدير هو المسئول عن توفير الحماية للمعلمين والطلاب ، وهو فى سبيل ذلك يواجه بعض التحديات والصعوبات مع ملاحظة أن هناك بعض الأزمات الشديدة التى تحتاج التنسيق وتطبيق القانون المحلى مع مؤسسات خدمات الطوارىء فى المجتمع .

أما الخطة المقترحة لإدارة الأزمة المدرسية ، فيجب أن تتضمن ما يلى :

داخل المبنى هناك قائمة من المسئوليات الرئيسية ، نظام إبلاغ الشرطة والنجدة والطوارىء ، تحديد هوية الأفراد ، نظام الشفرة لتبليغ المعلم ، مسئولية التليفونات ، الاتصال بالإعلام ، إبلاغ أولياء الأمور واستدعاؤهم ، إخلاء المبنى تماماً ، ومصاحبة التلاميذ المصابين .

وبعد ... فإن نظرة تحليلية لبعض البحوث السابقة تكشف عن الآتى :

- معظم الدراسات السابقة وخاصة فى المحاور الأربعة الأولى ركزت على مستوى الإدارة العليا ، وقد يعزى هذا إلى حداثة مجال إدارة الأزمة ، حيث لم تنتشر الأسس العلمية والمعرفية المتعمقة لهذا المجال بعد ، بحيث يلم بها المسئولون فى جميع المستويات الإدارية التنفيذية .
- ندرة الدراسات العربية التى تناولت إدارة الأزمة على مستوى المدرسة وكيفية التخطيط لمواجهتها ، وهذا ما تتصدى له الدراسة الحالية .
- ندرة الدراسات التى تناولت عرضا لبعض الأزمات التى واجهت إدارة المدرسة وكيف تصرفت حيالها ، وما يمكن عمله مستقبلاً فى حالة توقع حدوث بعض هذه الأزمات . وهذا ما تقوم به الدراسة الحالية .
- قلة الدراسات التى تناولت بعض المظاهر لحدوث الأزمات والكوارث على مستوى المدرسة ، فضلاً عن تحليل العوامل التى تعيق التخطيط الجيد لمواجهة الأزمات وهذا ما تتصدى له الدراسة الحالية .

تجدر الإشارة إلى أن الباحث قد استفاد كثيراً من الدراسات التى أجريت فى مجال علم الإدارة العامة – وخاصة فى المحاور الأربعة السابقة – لتصميم استبانة تمثل أداة الدراسة .

ثالثاً : الإطار النظرى :

– تحليل مفهوم الأزمة وبعض المفاهيم المرتبطة به .

١ – مفهوم الأزمة :

من المشكلات التى يواجهها الباحث فى مجال التعامل مع الأزمات من المنظور التربوى الندرة النسبية فى الدراسات السابقة ، وذلك على الرغم من أهمية الدور الذى يمكن أن تلعبه إدارة الأزمات التربوية وخاصة فى ظل الظروف الراهنة للمجتمع المصرى .

أيضاً من المشكلات التى يواجهها الباحث عدم اتفاق الباحثين على مفهوم واحد للأزمة ، نظراً لتداخل هذا المفهوم مع بعض المفاهيم الأخرى والتى اعتبرها الباحثون مرادفة للأزمة ومنها ما يلى (٣١) :

الكارثة Disaster ، الفاجعة Catastrophe ، الصدمة Jolt ، المشكلة Problem ، التهديد Threat ، نقط التحول Turning Point .

من ثم فيجب البحث فى مدلولات ومعانى تلك المفاهيم للتفرقة بينها وبين الأزمة .

الكارثة Disaster : " نكبة أو بلية ، مفاجئة وضخمة ".(٣٢) .

يركز هذا المفهوم على الحدث نفسه ، من ثم فقد تكون الكارثة هى لحظة انفجار الأزمة ولكنها ليست الأزمة بجميع مراحلها .

بالنتائج ، وينجم عنها تهديد للأرواح والممتلكات والقيم ، كما ينجم عنها قلق وتوتر لجميع الأفراد فى المدرسة ، الأمر الذى يفقد معه مدير المدرسة القدرة على السيطرة على هذه المواقف واتخاذ القرارات الرشيدة .

خصائص الأزمة :

١ – منبهة : فهى حدث غير متوقع ربما يغير نظرة الرأى العام عن المؤسسة .

٢ – مهددة : للحياة (للمجتمع وللعاملين) ، للملكية (متضمنة خسائر مالية وخسائر فى صورة المنظمة لدى الغير مثل السمعة) وتضع البيئة فى مواطن للخطر .

٣ – حدث لا يمكن التحكم فيه : مثل ظروف الشغب أو الاضطرابات التى تجعل الموقف خارج تحكم الإدارة لفترة من الزمن .

٤ – " ينشأ عنها قلق وتوتر واضطراب فى حياة الأفراد وفى الطريقة التى يدركون بها عالمهم وأنفسهم وشعورهم بقيمتهم الذاتية ، وبقوتهم وبكيانهم الداخلى " (٤١).

٥ – " تسبب فى بدايتها صدمة وتوترا ، مما يضعف إمكانيات الفعل المؤثر والسريع لمجابهتها ، كما أن تصاعدها المفاجئ يؤدى إلى درجات عالية من الشك فى البدائل المطروحة لمجابهة الأحداث المتسارعة ، نظراً لأن ذلك يتم تحت ضغط نفسى عال ، وفى ظل ندرة المعلومات أو نقصها " (٤٢) .

٦ – تتطلب سرعة ومرونة فى الإجراءات والتدخل الفورى المنظم وتوفير الحلول والبدائل السريعة .

٧ – مواجهتها تستلزم أنماطاً تنظيمية غير مألوفة ونظماً وأنشطة مبتكرة تمكن من استيعاب ومواجهة الظروف الجديدة المترتبة على المتغيرات المفاجئة.

٨ – ضرورة وجود فريق عمل له مهام خاصة للتغلب عليها .

٩ – نقص المعلومات وعدم وضوح الرؤية لدى متخذ القرار ووجود ما يشبه الضباب الكثيف الذى يحول دون رؤية أى الاتجاهات يسلك . وماذا يخفيه له هذا الاتجاه من أخطار مجهولة سواء فى حجمها أو كنهها أو فى درجة تحمل الكيان الإدارى لها [٤٣] .

إدارة الأزمة :

يمكن تحديدها بأنها " طريقة لتجنب الطوارئ والتخطيط لما لا يمكن تجنبه وطريقة للتعامل مع تلك الطوارئ عند حدوثها ، حتى يمكن تلطيف نتائجها المدمرة " [٤٤] .

أما Steven Fink فقد عرف إدارة الأزمة بأنها " القدرة على إزالة الكثير من المخاطر ، وعدم التأكد ، لتحقيق أكبر قدر من التحكم فى مصير المنظمة ، وهذا يعنى استخدام التخيل لعرض أسوأ ما يمكن حدوثه ، ثم تقييم القرارات البديلة قبل الحدوث " [٤٥] .

وقد أورد حسن أبشر أن إدارة الأزمة " نشاط هادف يقوم به المجتمع لتفهم طبيعة المخاطر الماثلة لكى يحدد ما ينبغى عمله إزاءها ، واتخاذ وتنفيذ التدابير للتحكم فى مواجهة الكوارث ، وتخفيف حدة وآثار ما يترتب عليها . إن هذا النشاط الهادف يتصل بوظيفتين مهمتين هما : الإدراك والتحكم .

فالإدراك يبنى على استيفاء المعلومات لتحديد حجم المشكلة أو الخطر ، واستكشاف البدائل للمواجهة ، وتقويم الموقف لتحديد قدر النجاح الذى تحقق . أما جانب التحكم فيتصل بتصميم وتنفيذ التدابيز الهادفة لدرء أو تخفيف حدة الخطر وما يترتب عليه من آثار " [٤٦] .

وتأسيسا على تلك المفاهيم يمكن القول إن إدارة الأزمة هى (تلك العملية الإدارية المستمرة التى تهتم بالتنبؤ بالأزمات المحتملة عن طريق الاستشعار ورصد المتغيرات البيئية الداخلية والخارجية المولدة للأزمات ، وتعبئة الموارد

والإمكانيات المتاحة لمنعها أو الإعداد للتعامل مع الأزمات بأكبر قدر ممكن من الكفاءة والفاعلية ، وبما يحقق أقل قدر ممكن من الضرر للمدرسة والبيئة والعاملين ، مع ضمان العودة للأوضاع الطبيعية فى أسرع وقت بأقل تكلفة ممكنة ، وأخيرا دراسة القوى والعوامل التى تقف وراء الأزمة لمنع حدوثها ومجابهتها فى حالة حدوثها فى المستقبل .

ولإتمام عملية إدارة الأزمة لا بد من وجود منهج متكامل يقدم عدة مراحل منطقية هى ، مرحلة الاختراق لجدار الأزمة ، ومرحلة التمركز ، وإقامة قاعدة للتعامل مع عوامل الأزمة بعد اختراقها " (٤٧) .

٢ – التخطيط لمواجهة الأزمات على مستوى المدرسة :

تعتبر عملية التخطيط وإعداد سيناريوهات لمواجهة الأزمات المحتملة من أهم العوامل التى تساعد المؤسسات التعليمية فى التعامل مع تلك الأزمات بأكبر قدر من الكفاءة والفاعلية بأسلوب المبادرة والمبادأة وليس بأسلوب رد الفعل .

" والتخطيط هو جهد إرادى يعنى بالتنبؤ بالمستقبل وتحديد الأهداف المراد تحقيقها ، وتحديد الموارد التى يجب أن نعتمد عليها ، وكيفية استخدامها ، وتحديد متى وأين يتم ذلك . فضلاً عن تحديد المسئول عن التنفيذ " (٤٨) .

ويجب أن تنتهى مرحلة التخطيط بوضع عدد من الحلول وبدائلها من خلال الفهم الكامل للبيانات والتركيز على تحقيق الأهداف التى تم تحديدها .

وتمثل الحلول المقترحة صوراً عقلية للأفكار التى تخدم الموقف الحالى نحو التحرك إلى الهدف المطلوب (٤٩) .

وإذا كانت الأساليب الاجتهادية أو الحماسية وحدها غير كافية للتعامل مع الأزمات الحديثة لتعقدها وتشابكها . فإنه من الضرورى اتباع الأساليب العلمية والتى يمكن أن تسير وفقا للخطوات التالية :

– **الخطوة الأولى : الدراسة المبدئية لأبعاد الأزمة : والهدف من ذلك هو (٥٠) :**

تحديد العوامل المشتركة ، وأسباب الاحتكاك الذى أشعل الموقف ، وتحديد المدى الذى وصل إليه الموقف ، وتحديد القوى المؤيدة والمعارضة ، ثم تحديد نقطة البداية للمواجهة .

وتتوقف طريقة الدراسة المبدئية ، والوصول للنتائج على طبيعة الأزمة ، وشدة خطورتها والوقت المتاح ، ففى الأزمات الناتجة عن الكوارث الطبيعية ، وكذلك الأزمات الناتجة عن العنصر البشرى فى بعض الأحيان لا يكون هناك متسع من الوقت للتأنى فى دراسة أبعاد الأزمة ، ولكنها تستهلك بضع دقائق حتى بداية التنفيذ .

ولكن من المؤكد أن يتم إعطاء العناية الكافية لتحديد أبعاد الأزمة من خلال الدراسة والتشاور مع المتخصصين المتواجدين فى بداية أو أثناء الأزمة ، وعدم الاندفاع فى المواجهة دون الوقوف على الأبعاد وتحديد نقطة البداية الصحيحة .

وإذا كانت الطبيعة الملحة لأحداث الأزمة تتطلب سرعة اتخاذ القرارات فإن هناك بعض الأزمات التى تتيح بعض الوقت للدراسة المتأنية للأبعاد والمدى وتحديد نقطة البداية للمواجهة والعلاج ، وذلك مثل الأزمات الإدارية أو المتعلقة بالعلاقات الإنسانية فى بعض الأحيان ، ومثل هذه الأزمات لا يمكن التسرع فى مواجهتها نظراً لتعقدها وتشابكها ، وعدم سهولة الكشف عن العوامل والمدى الذى وصلت إليه .

" إن مراعاة عنصر الوقت يجنبنا عنصر المفاجأة المصاحب عن طريق المتابعة المستمرة والدقيقة لمصادر التهديد ، والمخاطر المحتملة ، واكتشاف إشارات الإنذار المبكر ، وضمان توصيلها لمتخذى القرار فى الوقت المناسب .
الوقت المناسب = زمن تداول المعلومة + زمن تحليل ودراسة المعلومة + زمن اتخاذ القرار + الوقت اللازم لاتخاذ إجراء مضاد " (٥١) .

– الخطوة الثانية : الدراسة التحليلية للأزمة :

يتم التحليل بهدف الاستدلال وصولاً إلى اليقين : عن طريق التمييز الواضح بين عناصر الموقف ، لتوضيح عناصر الأزمة ، ومم تتركب ، وتقسيمها إلى أكبر عدد ممكن من الأجزاء ؛ ليتسنى لنا إدراكها بشكل منتظم ، بحيث يتم التوصل إلى معلومات جديدة عن صنع الموقف وكيفية معالجته ، ومن هنا يتم تحليل الموقف إلى ما يتركب منه من عناصر مبسطة بهدف الإحاطة بها على وجه سليم " (٥٢) .

وتساعدنا عملية التحليل فى إمكانية التمييز بين الظواهر والأسباب ، والتأكد من المسببات ، ودور العنصر البشرى أو العنصر المادى فى وجود الأزمة ، كذلك يمكن " تحديد عدد العناصر المشتركة فى صناعة الأزمة ، ونسبة تأثير كل منها على حدوث الاشتعال فى الموقف ، وتحديد المرحلة التى وصلت إليها دورة حياة الأزمة مع توقع طبيعة وتكاليف الأخطار الناتجة عن الأزمة وأثر الوقت على انتشارها ، وتحديد الإمكانات المتاحة بصورة مباشرة ، والإمكانات التى يمكن الحصول عليها فى وقت مناسب لاستخدامها " (٥٣) .

بعد ذلك يمكن استخدام النماذج الرياضية عن طريق تحويل المعلومات إلى بيانات كمية يمكن استخراج المؤشرات من خلالها بالاستعانة بالكمبيوتر .

– الخطوة الثالثة : المواجهة والتعامل مع الأزمة :

" وهى مرحلة رسم السيناريوهات ووضع الخطط والبرامج وحشد القوى لمواجهة قوى الأزمة والتصدى لها ، وقبل أن يتم هذا بكامله يتم رسم الخريطة العامة لمسرح عمليات الأزمات بوضعه الحالى ، مع إجراء كافة التغيرات التى تتم عليه أولاً بأول " (٥٤) .

وعلى هذا المسرح يتم وضع كافة الأطراف والقوى التى تم حشدها من قبل صانعى الأزمة ومن جانب مقاومى الأزمة ، وتحديد بؤر التوتر وأماكن الصراع ، ومناطق الغليان ، باعتبارها جميعاً " مناطق ساخنة " .

وعند رسم السيناريوهات ووضع خطط المواجهة ، يمكن التحرك فى الاتجاهات التالية :

١ – الاستعداد للمواجهة :

وتتضمن هذه المرحلة اتخاذ الإجراءات التالية (٥٥) :

* تحديد مجموعة الإجراءات الواجب اتخاذها لحماية كل ما يحيط أو ذات صلة بمنطقة ومجال الأزمة وترتيب هذه الإجراءات طبقاً لما يساعد على تقليل الخسائر ووقف التدهور .
* تحديد نوع المساعدات المطلوبة من جهات يمكن الاستعانة بها وطلبها .
* إعطاء التعليمات والتحذيرات اللازمة للأفراد المشاركين فى المواجهة الموجودين فى مجال الأزمة .
* التعامل مع المشاعر الإنسانية مثل الحماس والخوف والذعر فى اتجاه عدم انتشار الأزمة .
* تحديد نوع المعلومات وتوقيتات صدورها .
* تنظيم عمليات الاتصال داخل مجال الأزمة نفسه ، من الداخل وكذلك مع الجهات والمنظمات خارج المجال .

٢ – مواجهة الأزمة والتعامل معها :

تأتى هذه الخطوة كمحصلة للخطوات السابقة ، وفيها يتم التخلص من قدر كبير من العشوائية والتخبط والانفعال لحظة الأزمة فضلاً عن التعامل مع الأزمة بالمبادرة وليس برد الفعل .

وتهدف خطة المواجهة الفعلية والتعامل مع الأزمة إلى (٥٦) :

وقف تدهور الموقف ، وتقليل الخسائر ، والسيطرة على الموقف ، وتوجيه الموقف إلى المسار الصحيح ، ومعالجة الآثار النفسية والاجتماعية الناتجة عن

الأزمة، وتطوير الأداء العملي بصورة أفضل مما سبق ، واستخدام أنظمة وقاية ومناعة ضد نفس النوع من الأزمات أو الأزمات المتشابهة .

فضلاً عن ذلك فإن هذه المرحلة تهدف أيضاً إلى :

" تحديد المؤشرات والدلائل التي تتنبىء بقرب حدوث الأزمة ، تحديد المسئوليات والسلطات المخولة لأعضاء فريق الأزمات ، تحديد المسئول عن قيادة فريق إدارة الأزمات ، تحديد الجهات الداخلية والخارجية اللازم إبلاغها بحدوث الأزمة وطرق الاتصال بها ، تحديد الجهات الممكن الاستعانة بها ، تحديد الموارد البشرية والمادية والفنية اللازمة والضرورية لتنفيذ خطة المواجهة ، تحديد طرق توفير وتوصيل البيانات والمعلومات اللازمة لأعضاء الفريق وفي نفس الوقت للجهات الخارجية ، ضمان استمرار الأعمال والأنشطة بأكبر قدر ممكن من الاستقرار والسيطرة على الموقف ولتحقيق ذلك يجب عزل الأزمة عن باقي الأنشطة في المنظمة ، ووضع سيناريوهات للأزمة " أسوأ وأفضل سيناريو " حسب تطورات الأزمة المتوقعة ، وتحديد الأدوار والمسئوليات لتحقيق كفاءة القيادة والسيطرة على الأزمة ، والتدريب على الخطة الموضوعة وتقييم عملية التدريب لإحداث التعديلات اللازمة " (٥٧) .

ويتفق المهتمون بدراسة الأزمة في المدرسة على أنه كي ينجح التخطيط لمواجهتها فانه يجب مراعاة الاعتبارات التالية :

*** مشاركة الإدارة والمعلمين :**

يتركز الاهتمام أثناء الأزمة على إنجاز العمل أكثر مما يهتم بنجاح هؤلاء الذين شاركوا في إنجاز العمل . ومع ذلك يجب أن نتذكر أن الأفراد الذين يشاركون في إدارة الأزمة ليسوا مجرد أشياء يمكن استبدالها بغيرها ولكنهم كيانات لها قيمتها وتم اختيارها للعمل المناسب لها ، وإذا لم تتم قيادتهم بطريقة سليمة

سوف يتعثر العمل ، ونقطة الارتكاز بين مشاركتهم وعزوفهم عن المشاركة هـــى نوعية وأسلوب القيادة المتبع معهم .

وكى تنجح القيادة فى حشد قوى المعلمين والإداريين فى التغلب على الأزمــة فإنه يجب العمل على تفجير طاقاتهم الكامنة لوقــف زحــف الأزمــة باعتبــار أن الطاقات الكامنة هى خط الدفاع الثانى والمطلوب استخدامه لتطوير الهجوم بطاقـــة مضاعفة للسيطرة على الأزمة . وهذا يتطلب ما يلى : (٥٨)

- مساعدتهم أن يدركوا مغزى الهدف الذى نسعى لتحقيقه .
- أن يتفهم كل فرد دوره ويخطط وقته طبقاً لامكاناته .
- دعوة المشاركين فى المواجهة للتحرر من القيود السابقة واستخدام مالديهم مــن ابتكارات وإبداعات .
- جعلهم يشعرون بالمسئولية المشتركة .

والمشاركة والتعاون يعنى اتحاد تفكير وإبداع الجميع مـــن أجـل مضاعفــة طاقات الأفراد للسيطرة على الأزمة .

تجدر الإشارة إلى أن هناك من الباحثين من يرى أن المشاركة تعد غاية فـــى حد ذاتها ، ويراها آخرون على أنها وسيلة لتحقيق أهداف أخرى ، ومنها مواجهـــة بعض الأزمات . وقد تناول " مطر " بعض دواعى المشاركة ، ومنها ما يلى (٥٩) :

- الإحساس بالارتباط والتطابق مع أهداف المنظمة .
- الإحساس بالولاء والعاطفة تجاه تلك المنظمة كمكان يقضى فيه الفـــرد وقتـــه وعمله .
- ضمان نجاح تنفيذ الخطط الموضوعية .
- فتح قنوات الاتصال بالبيئة الخارجية .
- الإبداع والابتكار لدى المعلمين من خلال المواقف وتبادل الأفكار والمناقشـــات والحوار والمناظرات .

٣ – القدرات والمهارات التى يجب توافرها فى مدير المدرسة عند الأزمات :

مما لاشك فيه أن الأزمات لا تحتاج إلى القيود والجمود والالتزام بمحددات الظروف العادية والتى ربما كانت سبباً فى إفراز الأزمة ، ولكنها تحتاج إلى التحرر من القيود التى تعيق الحركة ، والسلاسل المتمثلة فى النظم الجامدة ، والانطلاق إلى الأمام فى اتجاه السيطرة على تطور الأزمة .

وإدارة الأزمة تعنى تفجير طاقات جديدة كان من الصعب تفجيرها فى ظل البيئة التنظيمية والأساليب السابقة ؛ لذلك يرى ليتل جون Little John أن مدير الأزمة يجب أن يتسم بالخصائص التالية : (٦٣)

القدرة على تبنى وتدعيم فلسفة إدارة فريق الأزمة ، والقدرة على التفويض والرغبة فيه ، والقدرة القوية على الاتصال الفعال رأسياً وأفقياً ، واحترام الوقت والاستفادة بكل جزء منه ، والقدرة على الحكم العقلانى على الأمور ، والقدرة على اتخاذ القرارات الرشيدة .

" كما أن الإدارة الناجحة للأزمة تتطلب فهماً للعوامل السيكولوجية المؤثرة فيها ، ويتعين على كل عضو فى فريق الأزمة أن يفهم غريزياً الجانب الآخر من النزاع – بالنسبة إلى (طالب) خائف ، أو معلم أو موظف قلق ، أو جماعة ضغط متعصبة " (٦٤) .

تجدر الإشارة إلى أن نجاح الإدارة فى التعامل مع الأزمة يبدأ من محو المشكلات القديمة والتأهيل للتعامل مع المشكلات المستقبلية ، فمدير الأزمة برغم كل الضغوط من جميع الاتجاهات – وهو يشعر بالحرارة المتزايدة والمتصاعدة عليه – يجب أن يبدو هادئاً ويفكر فى كيفية عدم الاستسلام للضغوط أو الهرب منها ، أى عليه أن يتحمل التوتر ويقاوم التشتت ويتحكم فى انفعالاته .

فالأزمة أقرب شبهاً إلى رياضة الفريق منها إلى إجراء موحد ، فعندما نريد أداء طيباً من الفريق ، فإننا لا نعطيهم كتيباً تفصيلياً ونقول لهم أن يدرسوه ونتوقع

منهم أن يستجيبوا لكل احتمال (٦٥) .

ويؤكد " هلال " أن أهم ما يجب أن يقوم به مدير الأزمة هو ألا يطلب من المعلمين والموظفين أن يقوموا بأشياء لم يتدربوا عليها ، أو لم يكتسبوا خبرة في ممارستها من قبل ، ولكن يجب أن يطلب منهم القيام بالأشياء التى تدربوا عليها وليس القيام بأشياء جديدة هم غير معتادين عليها (٦٦) .

بالإضافة إلى ذلك ، هناك بعض الخصائص التى يجب توافرها في مدير الأزمة منها :

- سمات شخصيته : مثل الشجاعة والقدرة على التكيف والموهبة والمثابرة .
- قدرات ومهارات عقلية : مثل الانتباه والتفكير الإبداعى والناقد والاستفادة من الخبرة السابقة ، والقدرة على التركيز والتخيل والطلاقة .
- خصائص انفعالية : مثل البرود الانفعالى ، والقدرة على تحمل التوتر ومقاومة التشتت والتحكم في الانفعالات . وحشد الطاقات الكامنة لأداء أعمال غير روتينية .

فضلاً عن ذلك فيجب أن يتوافر فى مدير الأزمة القدرة على التخطيط والتنظيم والإصغاء الجيد ، والقدرة على جذب العناصر المدعمة وتطويعها لتحسين موقف المدرسة فى مواجهة الأزمة ، والمهارة فى التفاوض .

المظاهر التى تجسد الأزمة على مستوى المدرسة :

يمكن تحديد هذه المظاهر فى السلوك المزعج Disruptive Misbehavior ، وقد صنف كل من (كوى وشوتز Kooi & Schutz) هذا المظهر فى خمسة تصنيفات أو محاور ، يحتوى كل تصنيف على قائمة المشكلات السلوكية التى يقوم بها التلاميذ وتنتمى إلى سوء السلوك المزعج ، وهى (٦٧) :

أ – الاعتداء الجسمي : ويقوم به التلميذ المشكل في صورة : دفع وجذب الآخرين ، التشاجر ، إصدار الأوامر ، تهديد من هم أضعف منه ، السيطرة بالألفاظ ، المجادلة الشديدة ، أو مقاطعة المدرس أثناء الحديث .

ب – التأثير على الرفاق : ويقوم التلميذ بالآتي : عمل إيماءات مضحكة ، يتحرك بدون إذن المعلم ، يتجول في الفصل مما يجعله يؤثر على أقرانه في حجرة الفصل .

ج – جذب الانتباه : يقوم التلميذ المشكل بعمل ضوضاء غير ضرورية مثل رمي القلم على الدرج ، إسقاط الكتب على الأرض ، يكتب رسائل ويرميها لزملائه في الفصل [٦٨] .

د – تحدي السلطة : يتحدث بصوت عال عكس ما تعود عليه الفصل ، يثير الإزعاج والفوضى ، يرفض تنفيذ أوامر المعلم عندما يطلب منه أن يتحرك أو يجلس أو يتوقف عن عمل معين مثل مضغ اللبان [٦٩] .

هـ – الشقاق الحاد : مثل النقد والشكوى غير البناءة ، الضحك من أجل ازعاج الآخرين عمل ضوضاء غريبة كالصفير والصياح .

وقد أشارت سعدية بهادر إلى بعض مشكلات الفصل والتي يمكن اعتبارها أزمات منها ما يلي : [٧٠]

الغش في الامتحانات ، التهكم على المعلم أو المعلمة وتقليدها أمام الطلبة والطالبات .

وكل ما سبق يعتبر من الأمور العادية ولكن سوء التعامل قد يدفع بها إلى الأزمات ، وهذا ما سيبدو عند عرض بعض النماذج لمواقف الأزمة .

كما تكمن هذه المظاهر أيضاً في تدني قدرة المعلمين والإداريين على اتخاذ القرارات المتعلقة بتوجيه السياسات التربوية .

فالمتتبع لأحوال المعلمين والإداريين فى مصر وعلاقتهم بقضايا ومشكلات التربية والتعليم ، سواء على مستوى الفكر أو الممارسة ، يجد أن معظم هؤلاء لا حول لهم ولا قوة فى ترشيد توجيهات السياسة التعليمية ، واتخاذ القرار التربوى ، أو توجيه إجراءات الممارسة التعليمية فى النظام التعليمى ، وإنما يأتيهم الأمر بإحداث التغيير (المفروض) فى مجال من خارجهم ؛ حيث " أصبحت التربية كمجال متخصص – نهباً مستباحاً للمتخصصين فى غير التربية ولغير المتخصصين فى شئ على الإطلاق ، فالقرار السياسى الذى يتخذ فى البلاد العربية فى ميدان التربية – التى هى المجال الحيوى للتربويين – يتخذ فى غيبة هؤلاء التربويين " (٧١) .

أيضاً من بين هذه المظاهر ضعف مكانة المعلمين والإداريين على سلم التقدير الاجتماعى ، وضعف مصداقية بعض المعلمين وهيبتهم أمام الطلاب .

نموذج لأزمة على مستوى المدرسة من واقع مقابلات الباحث :

* سألت معلمة اللغة العربية إحدى طالبات الصف الثالث الإعدادى عن كتاب المدرسة فقالت الطالبة بأسلوب غير لبق أنها لم تحضره ، من ثم قالت المعلمة للطالبة اخرجى من الفصل لحرمانك من الحصة .

ذهبت الطالبة إلى إحدى الأخصائيات للوساطة لدى المعلمة إلا أن المعلمة رفضت وأصرت على موقفها ، وحتى عندما ذهبت الطالبة إلى أحد المعلمين للوساطة تكرر نفس الموقف ... فما كان من الطالبة إلا أن صعدت إلى الطابق الأول العلوى وألقت بنفسها .. هنا صاحت المدرسة بأكملها واضطرب الجميع ؛ وما كان من المدير إلا أن ترك مكتبه على الفور وذهب بالطالبة بسرعة إلى المستشفى لعمل الفحوص وإعطاء العلاج اللازم ، ثم اتصل بأسرة الطالبة وأبلغهم أن ابنتهم بالمستشفى للعلاج ، وقد أظهرت الأشعة بعض الرضوض والكدمات البسيطة (٧٢) .

ولكن السؤال الآن : ما رد فعل الأب ؟ وكيف يمكن التصرف مع المعلمة ؟

أكدت الطالبة لوالدها أن السبب هو انزلاقها وهي تسير دون إرادتها !!! وبعد ذلك كان اجتماع المدير مع المعلمة لتوعيتها ولومها لأنها كانت ستتسبب في مقتل طالبة .

* الطالبة (سوزان) مقيدة بالصف الأول الإعدادى بمدرسة الملقة الإعدادية بإدارة كفر الدوار التعليمية ، وظهرت نتيجة الفصل الدراسى الثانى وإذا بها تحصل على تخلف فى بعض المواد ، ومن ثم يجب أن تؤدى الامتحان فيها فى الصيف .

بعد الانتهاء من الامتحان ذهبت الطالبة إلى المدرسة كى تعرف نتيجتها فقال لها أحد المعلمين المسئولين عن الكنترول أنت ناجحة .

إلا أنه عندما بدأ العام الدراسى الجديد فوجئت الطالبة أنها مقيدة بالصف الأول لأنها رسبت فى امتحان التخلف .

هنا خرجت الطالبة من المدرسة بعد انتهاء اليوم الدراسى وهربت من أهلها.

وفى اليوم التالى حضر ولى أمر الطالبة مع بعض أقاربه إلى المدرسة وأخذوا فى التهديد والوعيد والانتقام من المعلمين والمدير والكنترول ومن المعلم صاحب المشكلة .

قابلهم مدير المدرسة وطلب منهم صورة فوتوغرافية حديثة للطالبة ، ثم قام بإبلاغ وسائل الإعلام ، قام بنفسه بعمل التحريات اللازمة ، وبعد أسبوع من البحث تم التوصل إلى مكان الطالبة ، ثم ذهبت إدارة المدرسة لتهنئة ولى أمر الطالبة (التى تعتبر بنت كل مدرس فى المدرسة) ... هنا تنازل أهل الطالبة عن الشكاوى ضد المدرسة ، وضد المعلم الذى أبلغ البنت بالنتيجة ، بل وشكروا إدارة المدرسة نظراً لموقفها ، مع لوم أنفسهم لأنهم كانوا هم مصدر الخوف والرعب لابنتهم مع عدم متابعتهم لدراستها .

* التلميذة (بسمة) فى مدرسة الأبعادية المشتركة (فصول ابتدائى + إعدادى) التابعة لإدارة دمنهور التعليمية ، وفى أثناء لعب الأطفال بالفسحة ، سقطت التلميذة بسمة فى مجرور المدرسة (عمقه أكثر من ٢ متر به مياه الصرف الخاصة بجميع دورات المياه بالمدرسة) ، وقد توفيت التلميذة باسفكسيا الخنق ، ورغم ادعاء إدارة المدرسة أن سبب المشكلة هيئة الأبنية التعليمية باعتبارها الجهة المسئولة عن كافة الإنشاءات ، إلا أن المسئولية المباشرة تقع على إدارة المدرسة .

ولو حاولت إدارة المدرسة تغطية المجرور بأى شئ ولو بالجهود الذاتية لتم منع الكارثة .. ولكنه الإهمال مما دعا أسرة الطالبة المتوفاة إلى رفع قضية على وزارة التربية والتعليم ، وعلى إدارة المدرسة تطالب فيها بتعويض ضخم للتراخى فى تأمين سلامة التلاميذ بالمدرسة (٧٤) .

* فى أحد المدارس التابعة لإدارة كوم حمادة التعليمية أخرج أحد المدرسين بالمدرسة أحد التلاميذ لإحضار بعض المتعلقات الخاصة به من خارج المدرسة، وفى أثناء سير التلميذ بالشارع دهمته سيارة مسرعة ولقى التلميذ حتفه على الفور. ورغم محاولة إدارة المدرسة تبرئة نفسها وتحميل المعلم بمفرده مسئولية الحادث ، إلا أنه تم إدانتها مع المعلم لتقصيرها فى الرقابة والمتابعة والإشراف على العملية التعليمية (٧٥) .

* اعتاد تلاميذ إحدى مدارس البيضا بإدارة كفر الدوار التعليمية العبث بسلك كهرباء مكشوف ، وكان هذا السلك يغذى الشارع الرئيسى بالمدينة وكان يمثل خط الشارع الذى لا يضاء إلا ليلاً ، أى أن السلك يكون به كهرباء فقط ليلاً .

فى أحد الأيام يقوم الطالب (صلاح) بمسك السلك أمام زملائه كما اعتاد التلاميذ فإذا به يصعق فى الحال .

تجدر الإشارة إلى أن السلك الخارج من أحد الأعمدة الملاصقة تماماً لإحدى شرفات المدرسة كان هو السبب فى الكارثة .

ورغم تبرير إدارة المدرسة بأن السلك كما هو معتاد ليس به كهرباء إلا أن التصرف الخاطئ وعدم استقراء مقدمات الأزمة أدى إلى وقوعها ، وكان من الممكن أن تتضاعف الخسائر ، وبالطبع أصبحت القضية أمام النيابة العامة .

فيما يلي أمثلة لكوارث وأزمات محتملة :

أ – مدرسة العكريشة الابتدائية التابعة لإدارة كفر الدوار التعليمية بها سور للمدرسة بجانبه ترعة لرى الأرض الزراعية ، ونتيجة لعوامل التعرية تآكل سور المدرسة ، ورغم إبلاغ مديرة المدرسة للإدارة التعليمية والمجلس المحلى وهيئة الأبنية التعليمية ، إلا أنه لم يتحرك ساكن مع تأكيد المسئولين بأن إدارة المدرسة قد أخلت مسئوليتها ...

ورغم ذلك مازال السور يمثل خطراً يهدد مئات التلاميذ (٧٦) .

ب – فى إحدى المدارس التابعة لإدارة المحمودية التعليمية يوجد برج حمام فى وسط الفناء ، لأن المدرسة قديمة .. ارتفاعه يقرب من ١٥ متراً ، وهو مبنى على قاعدة ضخمة من الطوب الجيرى ، وبفعل العوامل تآكلت جدران البرج من أسفل مما يهدد بانهياره فى أى لحظة محدثاً كارثة لا يعلم مداها إلا الله .

يمكن اعتبار الأمثلة التالية نماذج ناجحة يمكن الاستفادة من تجاربها :

أ – ذهب مدير إدارة دمنهور التعليمية إلى إحدى المدارس بمدينة دمنهور لمتابعة العملية التعليمية ، وعندما صعد على سلم المدرسة انزعج لحالة السلم الذى يمكن أن يمثل كارثة فى أى لحظة ، وبمناقشة الأمر مع إدارة المدرسة أكدت له إدارة المدرسة أنها قامت بما عليها من مكاتبات للمسئولين ، وأنها تحتفظ بصور تلك المكاتبات .

ذهب مدير الإدارة إلى أحد مهندسى الهيئة وشكا له وضع السلم فقال له أن هذا شغله ، وأن أى فرد لا يفهم فى شغل الهيئة .. مع الإصرار وتصعيد الموقف قامت لجنة للمعاينة والتى أمرت بإخلاء المبنى فوراً ووضع كردون

حول السلم حتى لا يقترب منه أحد لحين هدمه وبنائه من جديد . وبذلك تم منع كارثة محققة .

ب – يوجد فى مدرسة عبد المنعم رياض الابتدائية ٢٢٠٠ تلميذ وتلميذة ، ولما كان فناء المدرسة لا يستوعب كل هذا العدد مما يؤدى إلى الصراعات بين التلاميذ التى تؤدى إلى الإصابات . لذا اضطرت إدارة المدرسة إلى عمل فسحتين (رغم مخالفة هذا للقانون) مثلاً الفسحة الأولى لتلاميذ الفرقتين الأولى والثانية ، والفسحة الأخرى بعد الحصة الرابعة لباقى التلاميذ وقد أبلغت إدارة المدرسة المسئولين بأنها وحدها تتحمل تبعية هذا التصرف لمنع وقوع أزمة محتملة (٧٧) .

ج – فى مدرسة رحيل الإعدادية بإدارة الدلنجات التعليمية ، وعندما تسلم أحد المديرين العمل فى المدرسة وأثناء تفقده لها وجد السلم الرئيسى يؤدى مباشرة إلى سطح المبنى مع عدم وجود سور لسطح المبنى ، ومن ثم فهناك خطورة شديدة حيث يمكن صعود أحد التلاميذ وسقوطه من أعلى ، ولما حاول إبلاغ المسئولين لهدم السلم أو بناء سور للسطح ، واجه العراقيل الكثيرة ، ولذا فقام هو بنفسه بغلق السلم المؤدى إلى أعلى السطح حتى لا تحدث الكارثة (٧٨) .

رابعاً : الدراسة الميدانية :

استهدفت الدراسة الميدانية التعرف على بعض الأزمات المتولدة داخل المدرسة أو التى يمكن أن تتعرض لها مستقبلاً ، ومعرفة أسلوب المديرين فى التعامل معها ، والإجراءات التى يمكن أن يتخذوها إذا توقعوا حدوثها مستقبلاً .

كما استهدفت الدراسة معرفة العوامل التى يمكن أن تقلل من كفاءة التخطيط لمواجهة الأزمات داخل المدرسة ، فضلاً عن تحديد بعض المعايير التى تحقق الفاعلية لقرارات الأزمة .

خطوات بناء الأداة :

برغم ندرة البحوث التى أجريت فى موضوع إدارة الأزمات فى مجال التعليم بصفة عامة وعلى مستوى المدرسة بصفة خاصة ، إلا أنه يمكن تعويض ذلك عن طريق اعتماد الباحث على إطار مرجعى أمكن اشتقاقه من الآتى :

* أدبيات إدارة الأزمات بصفة عامة فى مجال الصناعة والتجارة والبيئة وعقد الكثير من المقابلات الشخصية مع بعض مديرى الإدارات ومديرى ونظار ووكلاء مدارس التعليم الأساسى بحلقتيه .

* أعد الباحث استبانة تتضمن ٢٠ أزمة مختلفة فى المحور الأول ، ١٥ مفردة فى المحور الثانى ، كمعوقات تقلل من كفاءة التخطيط للأزمات ، ١١ مفردة فى المحور الثالث كمقترحات لتحقيق الفاعلية فى اتخاذ قرارات الأزمة . وكانت الأزمات التى تم تحديدها بناء على التحليل النظرى للأدبيات ، والمقابلات الشخصية مع بعض مديرى الإدارات التعليمية والشئون القانونية بالإدارات والمديرية .

وبمناقشة الصور الأولية مع بعض المبحوثين ، تم وضع الصورة الأولية ، ثم عرضت على بعض الأساتذة المحكمين [٧٩] ، وبعد الحذف والإضافة أصبحت الاستبانة تتضمن (٣٦) مفردة تغطى الأبعاد التالية :

١ – بعض الأزمات وكيفية مواجهاتها (١٨) مفردة م (١ – ١٨) .

٢ – العوامل التى يمكن أن تقلل من كفاءة التخطيط للأزمات (١٢) مفردة (١٩ – ٣٠) .

٣ – قواعد لتحقيق الفاعلية فى اتخاذ قرارات الأزمة (٦) مفردة (٣١ – ٣٦) .

وقد روعى فى صيغة عبارات الاستبانة وضع العبارات الموجبة والسالبة لضمان دقة الإجابة عليها وكشف تناقض الاستجابات . ثم قام الباحث بتطبيق

الاستبانة على عينة استطلاعية من المبحوثين لضمان وضوح المفردات ودقتـــها ، وبعد الاطمئنان على دقة الأداة واستكمال جوانبها العلمية أصبحت صالحة للتطبيـق النهائى .

المعالجة الإحصائية :

بعد جمع البيانات عمد الباحث إلى معالجتها إحصائيـاً وتصنيفـها وتبويبـها بطرق إحصائية مناسبة تفيد فى تفسير النتائج .

ومما تجدر الإشارة إليه أن الأداة تتكون من ثلاثة أجزاء رئيسية :-

أ – الجزء الأول يحتوى على بعض الأزمات يجيب المبحوث بنعم أو لا وإذا كانت الإجابة نعم فيكمل الإجابة بكيف تصرف ؟

ثم يجيب المبحوث بكيف سيتصرف إذا توقع حدوث هذه الأزمة مستقبلاً .

ب – الجزء الثانى يحتوى على مفردات تمثل بعض العوامل التى يمكـن أن تقلـل من كفاءة التخطيـط للأزمـات والاستجابة هنـا " موافـق – محـايد – معارض " .

ج – الجزء الثالث يمثل بعض المقترحات لتحقيق الفاعليـة فـى اتخـاذ قـرارات الأزمـة .

والاستجابة هى " موافق – محايد – معارض "

من ثم فالأسلوب الملائم هنا هو إيجاد التكرارات والمتوسـط الوزنـى لكـل مفردة من المفردات ويعطى المتوسط الوزنى بالمعادلة التالية (٨٠) :

طريقة اختيار العينة :

تم اختيار عينة الدراسة من مديرى الإدارات والمديرين والنظـار والوكـلاء بمحافظتى البحيرة والإسكندرية ، وذلك بطريقة عشوائية ، ويبين الجـدول التـالى توزيع العينة الأساسية للبحث .

جدول رقم (١)

توزيع العينة الأساسية للبحث

المحافظة	المديرون	النظار	الوكلاء	جملة
البحيرة	٦٥	٧٧	١٠٨	٢٥٠
الاسكندرية	٢٧	٣١	٥٢	١١٠
جملة	٩٢	١٠٨	١٦٠	٣٦٠

نتائج الدراسة الميدانية :

<u>أولاً</u> : لمعرفة آراء أفراد العينة عن بعض الأزمات التى تعرضت لها المدرسة تبين مايلى :

جدول رقم (٢)

يبين التكرارات لحدوث بعض الأزمات داخل المدرسة

رقم المفردة	المفردة	نعم	لا	كا٢	دلالة كا٢
١	تعرض المدرسة للسرقة	٦٤	٢٩٦	١٤٩.٥١	٠.٠١
٢	حدوث انهيار لبعض أجزاء المدرسة نتيجة زلزال أو غيره	٣٦	٣٢٤	٢٦٣.٥١	٠.٠١
٣	وقوع أحد الطلاب في المدرسة بأ مد بالوعاتها	-	٣٦٠	٣٦٠	٠.٠١
٤	حدوث تسمم لبعض التلاميذ لتناولهم أغذية فاسدة	٥	٣٥٥	٢٤٠.٢٨	٠.٠١
٥	اندلاع حريق في المدرسة	٤	٣٥٨	٢٤٤.٤٣	٠.٠١
٦	انتشار بعض الفضائح التي تمس بعض العاملين في المدرسة	٢١	٣٢٩	٢٨٠.٩	٠.٠١

يتضح من الجدول السابق وجود دلالة للفروق بين تكرارات الاستجابة بالنسبة لحدوث بعض الأزمات داخل المدرسة ، ويؤكد ذلك دلالة كا ٢ عند مستوى ٠١ر٠ .

* يلاحظ من الجدول انخفاض التكرارات الواقعية بالنسب للتكرار المتوقع (١٨٠) وقد يعزى هذا إما إلى عدم حدوث الأزمات بالفعل ، أو الخوف من الادلاء بالبيانات ، ويؤكد هذا الاتجاه لدى الباحث التعليمات المشددة لمديرى المدارس بعدم التعامل مع الباحثين أو وسائل الإعلام أو الإدلاء بأى معلومات إلا من خلال مكتب الاتصال السياسى بالإدارة أو المديرية .

* وصلت الاستجابة الفعلية لبعض المفردات إلى الصفر على الرغم من وجود كثير من مذكرات التحقيق أمام الشئون القانونية (٨١) ، وتم رفع بعضها إلى النيابة العامة لوجود إهمال فى تغطية بالوعات المدرسة لدرجة أدت إلى وفاة تلميذ (٨٢) فضلاً عن تزحلق الطلاب وتعرضهم للمخاطر لتآكل بعض أغطية البالوعات .

ثانياً : لمعرفة آراء أفراد العينة عن كيفية تصرفهم حيال الأزمات التى تعرضوا لها .

أسفر تفريغ البيانات عن التالى :

١ – ب : بالنسبة لحدوث السرقة :

* أكد ٢٣ فرداً بنسبة ٣٩ر٦% من أفراد العينة قيامهم بابلاغ الشرطة والإدارة التعليمية ، بينما فضل ٤١ مديراً وناظراً بنسبة ٣٩ر١١% عدم إبلاغ الشرطة وشراء الأجهزة المسروقة .

* أكد جميع الأفراد الذين تعرضت مدارسهم للسرقة (٦٤ مديراً وناظراً) أنهم قاموا بتشكيل لجنة لجرد العهدة وتحديد المسروقات ، وأسفر ذلك عن الآتى :

٢٥ حالة سرقة للحنفيات ، ١٠ حالات سرقة سجاد وموكيت حجرة الكمبيوتر أو حجرة الإدارة ، ٥١ حالة سرقة لوحة التحكم الآلى فى تيار المدرسة ، ١٣ حالة سرقة معدات من ورشة التعليم الأساسى ، ٣ حالات سرقة التليفزيون الملون ، حالة واحدة سرقة هوائى الاستقبال ، حالة واحدة سرقة خاتم شعار الجمهورية .

* أكد ٥٣ مديراً وناظراً مدرسة أنهم قاموا بجمع ثمن المسروقات ، وقد أكد ١٩ فرداً من الذين أبلغوا الشرطة بالإضافة إلى ٣٤ فرداً ممن لم يبلغوا الشرطة أنهم قاموا بذلك حتى لا يتعرضوا للمشكلات في أقسام الشرطة ، تجدر الإشارة إلى أن معظم من أبلغوا الشرطة أكدوا أنهم تلقوا نصائح من المسئولين في الشرطة بضرورة إظهار المسروقات ولو بشرائهم إياها بدلاً من التعذيب .

٢ – ب : بالنسبة لحدوث انهيار لبعض أجزاء المبنى المدرسي :

* أكد ٢ر٧% من أفراد العينة إبلاغهم الإدارة التعليمية والمجلس المحلي وهيئة الأبنية التعليمية ، كما أكد ٣ر٣% من أفراد العينة قيامهم بإخلاء الفصول القريبة من مصدر الانهيار في حين قام ٧٨ر٢% من أفراد العينة بعمل كردون حول السلم أو السور أو الفصل المعرض للانهيار .

٣ – ب : بالنسبة لوقوع أحد التلاميذ في إحدى بالوعات المدرسة :

* لم يؤكد ذلك أياً من أفراد العينة ، ومن ثم لم يكن هناك تصرف معين .

٤ – ب : بالنسبة لحدوث تسمم بعض التلاميذ لتناولهم أغذية فاسدة :

* جاءت استجابة ٣٩ر١% من أفراد العينة أنهم قاموا بعمل الإسعافات الأولية عن طريق الزائرة ، ثم تكليف الأخصائية مع أحد العاملين بالمدرسة بالذهاب فوراً إلى أقرب مستشفى لعمل الفحوصات وتلقي العلاج اللازم .

* قام حوالي ١% من المستجيبين بأكل البسكويت أمام أهالي التلاميذ الذين تدافعوا على المدرسة لمحاولة الاطمئنان على أولادهم وإخراجهم من المدرسة . وذلك في محاولة من إدارة المدرسة لإقناع الأهالي وأولياء الأمور أن السبب ليس هو التغذية ، ولكن الأكل الخارجي من الباعة الجائلين .

* أكد ١١ر١% من أفراد العينة أنهم لم يذهبوا إلى بيوتهم إلا بعد الاطمئنان على التلاميذ مع المتابعة التليفونية للحالات سواء بالاتصالات بالأسرة أو المستشفى

٥ – ب : بالنسبة لاندلاع حريق فى المدرسة :

* جاءت استجابة ٣ من أفراد العينة أنهم أمروا بإخراج التلاميذ من الفصول فوراً ، ويجب أن نذكر خطورة مثل هذا الإجراء ، حيث قد يؤدى تدافع التلاميذ والمعلمين على سلم المدرسة إلى وقوع كارثة لا يعلم مداها إلا الله.

* أكدت استجابة ١١ر١% من أفراد العينة إلى طلبهم النجدة من الأهالى عن طريق مكبرات الصوت بالمساجد مع طلب المطافئ عن طريق أحد تليفونات الأهالى حيث لم يكن بالمدرسة تليفون .

٦ – ب : بالنسبة لانتشار بعض الفضائح التى تمس بعض العاملين فى المدرسة:

* أكدت استجابة ٥% من أفراد العينة أنهم طلبوا من أطراف الفضيحة التقدم فوراً بطلب نقل من المدرسة تجنباً للأزمات والمشاكل .

* فى حالتين (من ٢١ حالة) اجتمع مجلس إدارة المدرسة مع أولياء الأمور وتم اتخاذ قرار بتوصية لنقل أطراف الفضيحة خارج المدرسة وإبعادهم فوراً عن التدريس .

* فى حالة واحدة تم إبلاغ الشرطة بالاسكندرية وعمل كمين للعامل النوبتجى الذى كان يقوم بتأجير المكان وتسهيل الرذيلة ، وبالطبع تم تحويله إلى المحاكمة وتم إدانته وعزله من وظيفته .

السؤال الآن : هل مجرد نقل طرفى الأزمة (الفضيحة) يكفى لمنع تكرارها وحدوثها ؟

فى بعض الحالات تكررت الأزمة مع نفس الأطراف فى أماكن أخرى ، ومن ثم فيجب البحث عن وسائل رادعة لضمان عدم التكرار لمثل هذه الحالات .

ثالثاً : لمعرفة كيفية التصرف مستقبلاً إزاء بعض الأزمات فى المدرسة والتنبؤ بها وقراءة مؤشراتها . أسفر تفريغ البيانات عن التالى :

١ - ج : فيما يتعلق بالسرقة :

* أكدت استجابة ٩٨% من أفراد العينة ضرورة التأكيد على النوبتجية ، ومع العجز الشديد فى العمالة أكد أفراد العينة ضرورة إبلاغ الشرطة للمرور ليلاً على المدارس .
* تأمين حجرات الوسائل والكمبيوتر والخزينة وحجرة العهدة بتسليح شبابيكها .
* أكد ٨٦ر٣% من أفراد العينة ضرورة التنبيه على السكرتير بعدم ترك أية مبالغ مالية بالمدرسة .
* عمل جرد دورى للتأكد من سلامة العهدة .
* أكد ٣ر٠٦% من أفراد العينة ضرورة إبلاغ الشرطة فى حالة سرقة أى شئ من المدرسة بينما أكد ٩٤ر١٧% من أفراد العينة ضرورة إبلاغ الشرطة فقط فى حالة السرقات الكبيرة كأجهزة الكمبيوتر ، فيما عدا ذلك فيجب حل المشكلة ودياً حتى لا يتعرض الجميع للإهانة فى قسم الشرطة (على حد تعبير المبحوثين) .

وقد ترجع النسبة الضئيلة لإبلاغ الشرطة عن المسروقات من قبل مديرى المدارس لما ترسخ فى الأذهان من ممارسات غير قانونية وخاطئة من بعض رجال الشرطة بأقسام البوليس . بل فى بعض الحالات كان رجال الشرطة يؤكدون على مديرى المدارس بضرورة إحضار المسروقات بأى طريقة ولو على حسابهم الشخصى (درءاً للبهدلة) . كما أن البعض الآخر من رجال الشرطة كان يؤكد أنه إذا أرادت المدرسة نوبتجية عليها فيجب دفع مرتبات لهذه النوبتجية . والسؤال من أين تفى المدرسة بهذه المرتبات ؟

ومن ثم فالحل هو المرور بالليل على المدارس كمؤسسة من ضمن مؤسسات المجتمع التى يجب حمايتها .

* أكد معظم أفراد العينة (٢٨٢ بنسبة ٣٣ر٧٨%) ضرورة أن يكون هناك سلاح مرخص مع عامل النوبتجية . إذ كيف لحارس مبنى لا يملك حتى عصا مقاومة لصوص قد يكونوا مسلحين ؟
* نسبة كبيرة من أفراد العين (٣٢٨ بنسبة ١١ر٩١%) أكدت أنها ستقوم بتأمين المدرسة بأى طريقة ، وخاصة الحجرات المهمة عن طريق تسليحها بالحديد بينما أكد ٣١ من أفراد العينة (بنسبة ٦ر٨ %) أنها ستقوم بعمل قفيز من الحديد حول صنابير المياه – بالاستفادة من أصحاب هذه التجربة – حتى لا يمكن فكها وسرقتها .
* أكد ٨ر٣% من أفراد العينة (١٤ مديراً وناظراً) أنهم قاموا بتسكين المعلمين الجدد المغتربين داخل المدرسة بتوفير حجرة لمقومات معيشتهم وبهذه الطريقة لا يمكن أن يفكر اللصوص فى دخول المدرسة .

٢ – جـ : للتصرف مستقبلاً تجاه الشروخ أو الانهيارات المحتملة فى أجزاء من المبنى المدرسى أكدت النتائج ما يلى :

* أكد جميع أفراد العينة ١٠٠% ضرورة إبلاغ الإدارة التعليمية وهيئة الأبنية والاتصال السياسى فوراً للعمل على إخلاء المبنى أو أجزاء منه .
* أكد معظم أفراد العينة بضرورة متابعة عمل لجنة الصيانة بالمدرسة بصفة دورية للتأكد من الزجاج المكسور أو الأسلاك المكشوفة أو ظهور شروخ..
* أكد أكثر من نصف أفراد العينة (١٧٨ مديراً وناظراً بنسبة ٩٤ر٥١%) أنه يجب تأمين مكان الشروخ عن طريق عمل كردون من الخشب والحبال ووضع علامات تحذيرية لمنع الاقتراب مع تخصيص مشرف طوال اليوم لمنع اقتراب التلاميذ من موضع الشروخ .

* نسبة ضئيلة من أفراد العينة (١١ر١%) أكدت ضرورة إبلاغ الصحافة فوراً – بناء على تجربتها – حتى يتحرك المسئولون .

٣ – ج : فيما يتعلق بالتصرف مستقبلاً لمنع وقوع الطلاب فى البالوعات أو ما شابه ذلك :

* أكدت كل الآراء أنه يجب ألا تترك البالوعات مكشوفة بأى صورة .
* المتابعة الدورية لعمل لجنة الصيانة بالمبنى .
* ضرورة قيام مدير المدرسة بتفقد المبنى يومياً أو تلقى تقارير من الوكلاء المشرفين على المبنى وذلك لتحديد مدى الخسائر والصيانة اللازمة .

٤ – ج : لمنع حالات التسمم بين التلاميذ : أسفر تفريغ البيانات وتحليلها عن الآتى :

* أكدت معظم الآراء (٣٤٩ مبحوثاً بنسبة ٩٤ر٩٦%) ضرورة إسعاف الحالات أولاً ، ثم عمل تحقيق لمعرفة ما تناوله التلاميذ من طعام .
* أكد جميع المبحوثين على ضرورة نصيحة التلاميذ بعدم تناول الأطعمة المكشوفة مع الباعة الجائلين .
* جاءت آراء كل المديرين والنظار (٢٠٠ بنسبة ٥٦ر٥٥%) لتبين ضرورة قيام المدير بالتأكد من تاريخ الإنتاج والصلاحية للأغذية الواردة إلى المدرسة، وأى تغير فى الشكل أو اللون أو الطعم مما يوحى بفساد الأغذية يجب معه امتناع مدير المدرسة عن تسليم الأغذية للتلاميذ ، وإبلاغ الإدارة فوراً بذلك حتى يتم عمل اللازم .
* ضرورة توعية أولياء الأمور بخطورة شراء التلاميذ للأطعمة المكشوفة والمعرضة للذباب .
* الاهتمام بالمقصف المدرسى مع مراعاة النظافة العامة ونظافة الأطعمة .

* أكدت آراء ١٤٤ بنسبة ٤٠% بضرورة تدعيم الوحدة العلاجية بالمدرسة بالعقاقير اللازمة مع التوعية بكيفية عمل الإسعافات الأولية فى مختلف الحالات .

* اقترح بعض المديرين (١٦ مديراً بنسبة ٤٤ر٤%) بترخيص الباعة الجائلين عن طريق تجهيز عربة لذلك ، وتكون مغطاة ثم يعطى البائع شهادة صحية مع المتابعة العامة لمدير المدرسة .

٥ – ج : لمنع اندلاع حرائق داخل المدرسة أسفرت الاستجابات عن الآتى :

* ضرورة تأكد الإدارة من سلامة صنبور الحريق ، ومن وجود الأجهزة الخاصة بالإطفاء وصلاحيتها للتشغيل وصلاحية مادة الإطفاء .
* التأكد من وجود خرطوم الحريق .
* التأكد من عمل لوحة فصل التيار بطريقة آلية لإمكان فصل التيار عند حدوث الحريق .
* أوضحت آراء ٤٠ مديراً وناظراً (بنسبة ١١ر١١%) بضرورة عمل تدريب على كيفية إطفاء الحريق فى صورة نشاط ، على أن يكون مثل هذا التدريب مرتين على الأقل فى العام .
* أوضحت معظم الآراء ٢٨٠ بنسبة ٧٨ر٧٧% بضرورة توفير بدائل الطفايات كأن توضع كميات من الرمل فى بعض الجرادل فى الأركان المختلفة للمدرسة .
* أكدت معظم الآراء بضرورة الاتصال الفورى ببوليس النجدة والمطافئ مع إبلاغ مكتب الاتصال السياسى بالإدارة وإبلاغ مدير عام الإدارة .

٦ – ج : لتوقع انتشار بعض التصرفات غير الإنسانية وغير الأخلاقية التى تمس بعض العاملين فى المدرسة :

* أكدت معظم الآراء (٣٢٠ بنسبة ٨٩ر٨٨%) بضرورة التصرف بحكمة واحتواء الموقف .
* تقديم النصح والإرشاد لأطراف الأزمة .
* نقل طرفى الأزمة فوراً من المدرسة مع التوصية بمنعه من التدريس إذا تطلب الأمر ، كأن يعمل فى مجال الأعمال الإدارية بالإدارة التعليمية أو المديرية .

تجدر الإشارة أنه عند سؤال أفراد العينة عن بعض الأزمات الأخرى التى تعرضت لها المدرسة أو المتوقع حدوثها . أوضحت النتائج إضافتهم ما يلى :

ظاهرة إغماء الطلاب ، وسرقة الامتحانات من غرفة الكنترول ، والغش فى الامتحانات ، والهروب من المدرسة (وخاصة الطالبات) ، ومحاولة انتحار طالب أو طالبة ، وتعرض عدد كبير من الطلاب أو العاملين فى المدرسة لحادث كبير أثناء نقلهم فى رحلة أو غيره ، وتزايد نشاط التنظيمات غير الرسمية فى المدرسة.

رابعاً : لمعرفة آراء أفراد العينة عن بعض العوامل التى يمكن أن تقلل من كفاءة التخطيط للأزمات .

يمكن استقراء الجدول التالي :

جدول (٣)

يبين التكرارات والمتوسط الوزنى لكل مفردة التى تعتبر كمعوقات تقلل من كفاءة التخطيط لمواجهة الأزمات

		تكرارات الاستجابة			المتوسط الوزني	الاستجابة
		موافق	محايد	معارض		
١	نقص أو عدم كفاية المعلومات اللازمة للتنبؤ بالأزمات.	٢٥٩	١١	٩٠	٢.٤٧	موافق
٢	سوء معالجة وتحليل البيانات.	٢٣٤	٢٥	١٠١	٢.٣٧	موافق
٣	التفسير الخاطئ لإشارات الإنذار أو عدم فهمها	٢٠٩	٢٩	١٢٢	٢.٢٤	موافق
٤	عدم تمثيل التخصصات اللازمة لمواجهة الأزمة في الفريق	٢٥٢	١٥	٩٣	٢.٤٤	موافق
٥	عدم التجانس وعدم سيادة روح الفريق بين الأعضاء	٢٠٥	٢	١٥٣	٢.١٤	موافق
٦	عدم كفاية الموارد المتاحة لتنفيذ الخطة	٢٨٨	٧	٦٥	٢.٦٢	موافق
٧	غموض بعض القرارات مما يسبب الارتباك والتخبط أثناء التنفيذ	٢٨٠	٢٥	٥٥	٢.٦٣	موافق
٨	الاعتقاد الخاطئ أن المدرسة تستطيع مواجهة أي أزمات وليس من الضروري التنبؤ بها.	٢٢٣	١٤	١٢٣	٢.٢٨	موافق
٩	إعطاء بيانات غير حقيقية لإخفاء الأزمات والمشكلات	١٤٠	١٤	٢٠٦	١.٨٢	معارض
١٠	عدم تحديد المسئولية فيما يتعلق بمواجهة الأزمة	١٦٩	٨	١٨٣	١.٩٦	معارض
١١	ضغوط الوقت التي قد تدفع متخذ القرار إلى التسرع واتخاذ قرار غير سليم	٢٥٢	١١	٩٧	٢.٤٣	موافق
١٢	الضغوط النفسية والعصبية التي تؤدي إلى استبعاد بعض البدائل الجيدة	٢٤٨	٢٢	٩٠	٢.٤٤	موافق

باستقراء بيانات الجدول السابق يتضح موافقة معظم أفــراد العينـــة علـــى أن المفردات السابقة تمثل معوقاً تقلل من كفاءة التخطيط لمواجهة الأزمـــات باســـتثناء " إعطاء بيانات غير حقيقية لإخفاء الأزمـــات والمشـــكلات ، وافتقــاد الشــخص المسئول " حيث يشير المتوسط الوزنى لكل منها (أقل من ٢) إلى ذلك .

وقد يرجع ذلك إلى محاولة أفراد العينة الظهور بصورة طيبـــة مـــن خـــلال التأكيد أنهم يعطون البيانات الصحيحة والصادقة دائماً ، كما أنهم علـــى قـــدر مـــن المسئولية فى حالة حدوث أى أزمة أو حادثة .

كما تؤكد البيانات السابقة أيضاً عدم كفايـــة المـــوارد ، وغمـــوض بعـــض القرارت تعتبر هى المعوق الأول عن التخطيط لمواجهة الأزمـــات ، باعتبـــار أن وضع خطة لإدارة الأزمات والكوارث تتطلب حداً أدنى من الموارد المادية والماليـة فضلاً عن مرونة الإجراءات .

خامساً : لمعرفة آراء أفراد العينة عن بعض الأسس التى تحقـق الفاعليـــة لقـــرارات الأزمة .

يمكن استقراء بيانات الجدول التالى :

جدول رقم (٤)

التكرار والمتوسط الوزنى لكل مفردة التى تعبر عن قواعد لتحقيق الفاعلية فى اتخاذ قـــرارات الأزمـــة

م		تكرارات الاستجابة: موافق	محايد	معارض	المتوسط الوزني	الاستجابة
١	عدم التعجل بانتزاع حل سريع فوري	٣١٠	١١	٣٩	٢.٧٥	موافق
٢	تجميع معلومات جديدة ومعالجتها جيداً	٣٤٦	٣	١١	٢.٩٣	موافق
٣	البعد عن الخوف والغرور وتقبل تغيير الاستراتيجيات والقرارات كلما ظهرت معلومات جديدة	٣٣٥	٩	١٦	٢.٨٩	موافق
٤	العمل على إيجاد مركز واحد للسلطة	٢٢٩	١٢	١١٩	٢.٣١	موافق
٥	تكوين فريق لمواجهة الأزمات على أن يكون من تخصصات مختلفة	٣٥٥	٥	-	٢.٩٩	موافق
٦	تشجيع سيادة روح الفريق بين العاملين	٣٤٩	٩	٢	٢.٩٦	موافق

تشير البيانات المدرجة بالجدول السابق إلى موافقة أفراد العينة على أن كل المفردات السابقة تمثل أسساً مهمة عند اتخاذ قرار لمواجهة الأزمة .

وكان هناك شبه إجماع على أهمية تكوين فريق لمواجهة الأزمات وإدارتها ، باعتبار أنه لا يوجد معارض ، أيضاً كان هناك شبه إجماع بين أفراد العينة على أهمية سيادة روح الفريق بين العاملين ، حيث المتوسط الوزنى للمفردة ٩٦ر٢ وعدد الموافقين عليها ٣٤٩ من إجمالى العينة ٣٦٠ .

وتعكس الاستجابات السابقة أهمية اتخاذ القرارات الرشيدة من خلال فريق إدارة الأزمة ، إلا أنه من الخطأ أن يعتقد البعض أن المقصود بهذا الفريق هو القيام بتنفيذ بعض الإجراءات التى تفرزها الأزمة طوال الوقت ، ولكن عليه أن يراقب الأوضاع عن قرب ويقوم بتحليل الظروف والإمكانات المتاحة واقتراح أقرب الحلول إلى الممكن وليس أقربها إلى المستحيل .

تجدر الإشارة إلى أن ما يؤيد الاستجابات السابقة بخصوص قرارات الأزمة ومواجهتها صدور قرار وزارى يؤكد ضرورة تكوين فريق لإدارة الأزمات فى كل المدارس . " ويجب ألا نخلط بين فريق إدارة الأزمة والفرق التنفيذية المكلفة بمهام داخل الأزمة نفسها ، ففريق إدارة الأزمات هو كيان مستمر وثابت داخل الكيانات المختلفة ويعتبر فى كثير من الأحيان جزءاً من الهيكل التنظيمى وقد يختلف تشكيل فريق إدارة الأزمات من أزمة لأخرى حسب طبيعة الأزمة " [٨٦] .

تصور مقترح لمواجهة بعض الأزمات على مستوى المدرسة :

فى ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج بشقيها النظرى والميدانى ، وفى ضوء ما تم عرضه من نماذج لأزمات مختلفة من خلال مقابلات الباحث مع بعض مديرى المدارس ونظارها ووكلائها ، يمكن الاستعانة بالتصور الآتى :

١ – تكوين فريق لإدارة الأزمة :

يقترح فى هذا الفريق تنوع التخصصات كأن يضم مدير المدرسة والناظر وبعض الوكلاء ، ومعلم يمثل تخصص اللغة العربية ، والرياضيات ، والعلوم ، والدراسات الاجتماعية ، والتربية الدينية ، الأخصائى ، .. ويمكن تشكيل لجنة الصيانة للمبنى من هذا الفريق فضلاً عن مواجهة بعض الأزمات والكوارث المحتملة .

ففى حالة انحراف طالبة أو تعاطى المخدرات أو محاولة الهروب ... يمكن لكل معلم التدخل من زاوية تخصصه الأكاديمى ومن ثم يتم احتواء الأزمة .

ويمكن لمدير المدرسة مراعاة بعض الشروط فى هذا الفريق ، ومنها :

– المرور دورياً على أجزاء المبنى المدرسى لمعرفة حالته وسلامته من حيث الأسلاك الكهربية ، الزجاج ، حالة السلم والحوائط ، ... واتخاذ الإجراءات اللازمة لمنع وقوع أو تداعى الأزمات .

– التدخل لعلاج بعض المشكلات السلوكية لدى الطلاب قبل أن تتأزم ويصعب حلها .

– الاتصال بالمسئولين فى مختلف المستويات للإبلاغ والاستفسار .

– التنبؤ بالاحتمالات المستقبلية وإعداد السيناريوهات المختلفة للمواجهة .

– إنشاء قاعدة بيانات خاصة بالمدرسة والتلاميذ والمعلمين وخاصة فى ضوء اتجاه الوزارة إلى تعميم إدخال الكمبيوتر والإنترنت فى المدارس .

– عقد الاجتماعات الدورية مع أسرة المدرسة والطلاب لمناقشة بعض الأزمات وكيفية مواجهتها ، وذلك فى حالات عملية كأن يسقط المطر أثناء الطابور ، ومن ثم منع تدافع الطلاب على السلم .

٢ – اكتشاف إشارات الإنذار المبكرة لوقوع الأزمة :

إن فريق إدارة الأزمة مطالب بالتنبؤ المبكر بالاشارات التحذيرية المبكرة للخطر ومن هذه الإشارات :

* الغياب المتكرر لبعض الطلاب بعد التفوق والالتزام ، وما يستتبع ذلك من تأخر ترتيبهم فى سلم التفوق .
* ظهور شروخ أو تشققات فى أحد أجزاء المبنى المدرسى ، وخاصة بالسلم أو السور ، أو كسر زجاج النوافذ وما قد يستتبع ذلك من تعرض بعض الحجرات لسرقة محتوياتها .
* انتشار حالات السرقة سواء بين الطلاب بعضهم وبعض ، أو سرقة بعض محتويات المدرسة .
* وجود بعض الأسلاك الكهربية المكشوفة أو وجود بعض البالوعات بدون غطاء أو تعرض غطائها للانهيار .

فضلاً عن ذلك فهناك إشارات سلوكية للإنذار المبكر عن الأزمة فى المدرسة ، ومنها :

" عدم التعاون بين المعلمين والإداريين ، عدم الحماس ، غياب الالتزام والمسئولية ، البحث عن الأخطاء للآخرين ، الشكوى المتزايدة من الطلاب والمعلمين والإداريين ، الخوف من إبداء الرأى ، الغياب والتأخير المتزايدان بين المعلمين والإداريين ، عدم الانضباط والانحلال ، واتفاق الجميع على سوء الأوضاع ، شكوى أولياء الأمور من التعليم والأوضاع داخل المدرسة " (٨٤) .

أما الإشارات التنظيمية للأزمة ، فمنها :

" الصراع الوظيفى ، القصور فى المعلومات ، الخلل فى صناعة واتخاذ القرارات ، تداخل الاختصاصات ، قصور نظم المعلومات ، الرفض المستمر لنظم تقييم الأداء ، المقاومة الشديدة للتغيير " (٨٥) .

كما أن هناك إشارات إنذار تتعلق بالروح المعنوية كمصدر للأزمات داخل المدرسة ، ومنها :

عدم تشجيع المجتهدين فى العمل من المعلمين أو الإداريين أو الطلاب ، ديكتاتورية الإدارة واعتمادها على النظام البوليسى فى تسيير المدرسة ، وتجاهل الظروف النفسية والإنسانية لكافة العاملين فى المدرسة .

٣ – توقع أسوأ وأفضل سيناريو :

أصبح تعبير السيناريو أحد التعبيرات المستخدمة عند التخطيط لمواجهة الأزمات ، وأصبحت السيناريوهات الأصلية والبديلة أحد الأسس الرئيسية التى تعتمد عليها عملية التعامل مع الأزمات أو صنعها أيا كان محورها . حيث يتحدد ويتم توزيع الأدوار والمهام والواجبات لكل العناصر المشاركة فى مواجهة الأزمة بناءً على السيناريو .

وإذا كانت عملية إعداد السيناريو لأزمة فى المدرسة تعتبر صعبة ، فإنه من الأصعب وضع سيناريوهات للتعامل مع أزمة لم تحدث بعد .

" ويتضمن السيناريو مجموعة تصورات لتحركات وعمليات متتالية ومتتابعة يتعين أن تتم وبشكل متراكم حتى يتحقق تنفيذ هدف معين بحيث يتضمن هذا السيناريو أدوات التنفيذ ، ومكانه ، وتوقيتات المهام والعمليات التنفيذية وأسلوب تتابعها ، وحجم ونوع النتائج المتعين التوصل إليها فى كل مرحلة وكل عملية وكل تحرك " (٨٦) .

وعند وضع السيناريو فيجب توقع الأسوأ ، والتخطيط فى ضوء هذا الأسوأ لمواجهته والعمل على تلافيه حتى إذا حدث السيناريو الأقل سوءاً أصبحت عملية المواجهة بسيطة .

ويتضمن السيناريو الأسوأ وقوع أزمة واحدة على الأقل مع عدم استعداد المدرسة لها بشكل جيد نتيجة لفشل التقاط علامات الإنذار المبكر .

أما السيناريو الأفضل فيتضمن توقع الأزمة والتفسير الصحيح لكل علامات وإشارات الإنذار .

" وباستخدام أفضل وأسوأ سيناريو ممكن الحدوث ، يتم التقدير الفورى للخسائر البشرية والمادية ومعرفة كيف ولماذا وقعت الأزمة ؟ ، وتحديد استخدام وسائل احتواء الأضرار ، ثم إخطار الأطراف المعنية الهامة الداخلية والخارجية ، ويعقب ذلك مباشرة اتخاذ إجراءات وقائية للتعامل مع الأزمات الفرعية التى قد تنجم عن الأزمة الرئيسية ، ثم يتم استئناف النشاط من خلال الاتصالات بين فريق الأزمات الذى يقوم بجمع الحقائق وتحليلها والسيطرة على الأضرار والقيام بالاتصالات اللازمة انتهاءً إلى وضع استراتيجية تحدد ما يجب فعله عند وقوع أزمات مماثلة فى المستقبل .

ويجب أن يقوم فريق الأزمة بالتقييم اللاحق لسيناريوهات مواجهة الأزمات " (٨٧) .

٤ – المواجهة واحتواء الضرر :

لمواجهة الأزمة على مستوى المدرسة يجب التأكد من الآتى :

وجود الإسعافات الأولية مع الزائرة الصحية فى المدرسة ، والتأكد من وجود طفايات الحريق مع صلاحيتها وفعاليتها للعمل ، والتأكد من وجود أجهزة الاتصال بالمسئولين المحليين ، وإعلان حالة الطوارئ وقت اللزوم فى المدرسة، والتحليل والتفسير الصحيح لإشارات الإنذار المبكر ، والقيام بعمليات جمع البيانات وتحليلها وتبويبها وتخزينها باستخدام أجهزة الكمبيوتر وذلك عن كل العاملين بالمدرسة .

تجدر الإشارة إلى أن عدم التفسير الصحيح لإشارات الإنذار والتدخل وق اللزوم يؤدى إلى تفاقم الأزمة ومثال ذلك ما يلى :

فى مدرسة أبو صمادة الإعدادية التابعة لإدارة الدلنجات التعليمية يوجد فـــى فناء المدرسة عارضة لمرمى كرة القدم ، هذه العارضة متحركة وهى من الصلــب وثقيلة الوزن ، إشارات الإنذار واضحة فكل من يقف لحراسة المرمى يوجد تـــهديد لحياته ، وكل طالب يمر بجوار العارضة ويحركها يوجد تهديد لحياته .

ومع ذلك لم يتحرك ساكن إلا بعد أن لقى الطالب محمـــود مصرعــه أثنـــاء حراسته للمرمى فى إحدى حصص التربية الرياضية ، حيث سقطت العارضة عليه من الخلف فهشمت رأسه . عندئذ كانت المواجهة بعد وقوع الأزمة .

فى حين كان من الممكن مواجهة الأزمة قبل وقوعها واحتواء الضـــرر لـــو قرأت إدارة المدرسة أو معلم التربية الرياضية إشارات الإنـــذار المـــهددة بوقـــوع الكارثة ؟ " (٨٨) .

٥ – استعادة النشاط :

لاستعادة المدارس نشاطها عند وقوع أى أزمة ، يجـــب أن تقـــوم المدرســـة بالتنسيق مع الإدارة والمديرية التعليمية بتنفيذ البرامج القصيرة والطويلـــة الأجـــل لمواجهة الأزمات .

ويتطلب ذلك ما يلى :

* تدريب المعلمين والإداريين على الإلمام بعلوم المستقبل وتكنولوجيا المعلومات.
* الاهتمام بتكوين فريق مواجهة الأزمات .
* مراعاة الإمكانات المادية والمالية والبشرية عند التخطيط لمواجهة الأزمات .

هوامش الدراسة :

١ - حسين كامل بهاء الدين : التعليم والمستقبل ، القاهرة ، دار المعارف ، ١٩٩٧ ، ص ٢٤ .
٢ - محمد رشاد الحملاوى : إدارة الأزمات الكوارث ، القاهرة ، الجهاز المركزى للتنظيم والإدارة ، مركز إعداد القادة للقطاع الحكومى ، د.ت ، ص ١ .
٣ - محسن أحمد الخضيرى : إدارة الأزمات – منهج اقتصادى ، القاهرة ، مكتبة مدبولى ، د.ت ، ص ٥٢ .
٤ - حامد عمار : من قضايا الأزمة التربوية – وجهة نظر ، القاهرة ، دار سعاد الصباح ، مركز ابن خلدون للدراسات الإنمائية ، ١٩٩٢ ، ص ١٥.
٥ - انظر .. سامى فتحى عمارة ، المبانى المدرسية ومدى وفائها بأغراض العملية التعليمية فى مرحلة التعليم الأساسى بمحافظة البحيرة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية جامعة الإسكندرية ، ١٩٩٢ .
٦ - انظر .. التقرير التفصيلى عن نتائج زيارة خبير مكتب إغاثة الكوارث والشئون الإنسانية لتقييم آثار الزلزال أكتوبر ١٩٩٢ ، القاهرة ، أكاديمية البحث العلمى والتكنولوجيا ، مايو ١٩٩٣ .
٧ - انظر ..
أ – إميل فهمى حنا شنوده مشكلة الإدمان بين طلاب المرحلة الإعدادية ، دراسة ميدانية ، مجلة كلية التربية ، جامعة المنصورة ، ع ٢ إبريل ١٩٨٩ .
ب – ماجد عبد المتعال : دور التربية فى وقاية طلاب المرحلة الثانوية من المخدرات ، ماجستير ، كلية التربية ، جامعة الإسكندرية ، ١٩٩٧ .
٨ - محسن أحمد الخضيرى : مرجع سابق ، ص ٥٥ .
٩ - أحمد خير كاظم ، جابر عبد الحميد : مناهج البحث فى التربية وعلم النفس ، القاهرة ، دار النهضة العربية ، ١٩٧٣ ، ص ١٣٦ .
10- Prakasha V: Training of Educatioal Palnners – some Basic Principals, Bulletin of the Unesco Regional Office For Education in Asia & the Pacific, (Bangkok, Uroeap, 1975) P . 172.

10- Prakasha V: Training of Educatioal Palnners – some Basic Principals, Bulletin of the Unesco Regional Office For Education in Asia & the Pacific, (Bangkok, Uroeap, 1975) P . 172.

١١ – الأمير محمد على : المنظمات الخضراء ، وطرق تعاملها مع الأزمـــات البيئيـــة ، حالة عملية المؤتمر السنوى الثالث لإدارة الأزمات والكوارث من ٣-٤ أكتوبـــر ١٩٩٨ ، القاهرة ، وحدة بحوث الأزمات بكلية التجارة جامعـــة عيـــن شـــمس ، ١٩٩٨ ، ص ١٨٧ .

12– Rainer Muller, Corporate Crisis Management, Long Range Planning, Vol. 18, Oct 1985, pp. 38 – 48.

13– T. Pauchant & I. Mitroff: Crisis Prone Versus Crisis Avoiding Organizations: Industerial Crisis, Quarterly, Vol .2 March 1988.

14– Steven Fink, When the Crisis Hits, Chief Executive, Winter 1987, PP. 34 – 36.

15– Anne H. Reilly, "Are Organization For Crisis, Columbia Journal Of World Business Vol. 22, Spring 1987, pp. 79 – 88.

16– M. W. Eysenck" A Handbook Of Cognitive Psyhology, (N. J, Hillsdole , Erbaum, 1984) .

17– R. N Taylor, Behavioral Decision Makin (Glenview, III , Scott Fores – Man 1984) .

١٨ – منى صلاح الدين شريف : إدارة الأزمات فى قطاع الغزل والنسيج ، دكتوراه غير منشورة ، كلية التجارة ، جامعة عين شمس ، ١٩٩٥ .

١٩ – انظر .. وحدة بحوث الأزمات : المؤتمر السنوى الثالث لإدارة الأزمات والكوارث من ٣ – ٤ أكتوبر ١٩٩٨ ، كلية التجارة جامعة عين شمس ، ١٩٩٨ .

٢٠ – جابر محمود طلبة : أزمة التربويين فى مصر بين الواقع والمســـتقبل – دراســة تحليلية ناقدة ، المؤتمر السنوى الثانى عشر لقسم أصول التربية " التربويون فـــى مصر " فى الفترة مـــن ٢٤ – ٢٥ ديســمبر ١٩٩٥ ، كليـــة التربيـــة ، جامعـــة المنصورة ، ١٩٩٥ ص.ص ١ – ١٠٢ .

٢٢ – عزيز حنا داوود : أزمة الفكر التربوى الجامعي والمجتمع ، مجلة التربية المعاصرة ، ع ١٨ ، س ٨ ، أغسطس ١٩٩١ ، ص ص ٣٩ – ٦٧ .

٢٣ – عبد السميع سيد أحمد : أزمة الهوية فى الفكر التربوى فى مصر ، مجلة دراسات تربوية ، ع ١ ، ج ١ ، نوفمبر ١٩٨٥ ، ص ص ١٢١ – ١٧٧ .

٢٤ – هنداوى محمد حافظ : إدارة الأزمة التربوية – المفهوم والنظرية ، مؤتمر " إدارة التعليم فى الوطن العربى فى عالم متغير فى الفترة من ٢٢ – ٢٤ يناير ١٩٩٤ ، القاهرة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس بالاشتراك مع الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية ، ١٩٩٤ ، ص ص ٤١ – ٦٩ .

٢٥ – سامح عبد المطلب إبراهيم عامر : دور الإدارة المدرسية فى تنمية الوعى لدى طلاب التعليم الأساسى (الحلقة الثانية) فى مواجهة الكوارث والأزمات – دراسة ميدانية على محافظة المنوفية ، ماجيستير ، كلية التربية بينها ، جامعة الزقازيق ، ١٩٩٧ .

26– Lichtenstein et al: How to Prepare for and Respond to a crisis, (NEW YORK, association for supervision and Curriclum Development ASCD, 1990).

27– Thomas Batsis : Crisis Management In Catholic Schools, (Colombia, Na- Tional Catholis Educational Assocaition, 1994), Eric No Ed 383968 .

28– Everett, Susan M,: "Crisis Management In School Master of Education Requirement Colorado State Univ . Eric , Ed 334491, C G 023506 K Mar . 1990.

29– Dewit R: Effective Crisis Management at The Smaller Compus, Èric, Ed 31999, U.s., Pensylvania. 1989 .

30– Anthony Moriaty et al,: A Clear Plan For School Crisis Management, N A S S P Bulletin Vol 77, No . Apr, 1993.

31– Anne, H. Reilly, " Preparing For the Worst: The Process of EffectiveCrisis Management: Industerial & Enviromental Crisis Quarterly. Vol .7. No. 2, 1993, P.116.

32– As. Hornby & Chrisina Ruse, Oxford Dictionary of English, (London, Oxford University Press, 1990) P.177 .

33– Ibid, 97.

34– Ibid, P. 344.

35– Ibid, P. 494.

36– Ibid, P . 657.

37– See: Torrington Derek: Effective Management – People and Organization, (New York, Prinice Hall Book Inc, 1989), P.90

٣٨ – الأمير محمد على : المنظمات الخضراء وطرق تعاملها مع الأزمات البيئية ، حالة عملية ، المؤتمر السنوى الثالث لإدارة الأزمات والكوارث من ٣ – ٤ أكتوبر ١٩٩٨ ، القاهرة ، وحدة بحوث الأزمات بكلية التجارة ، جامعة عين شمس ، ١٩٩٨، ص ١٨٧ .

٣٩ – محسن الخضيرى ، مرجع سابق ، ص ٥٤ .

٤٠ – منى صلاح الدين شريف ، إدارة الأزمات فى قطاع الغزل والنسيج ، مرجع سابق، ص ٤٧ .

٤١ – محمد رشاد الحملاوى : إدارة الأزمات – تجارب محلية وعالمية ، ط ١ ، (القاهرة ، مكتبة عين شمس ١٩٩٣) ، ص ١٩ .

٤٢ – حسن أبشر الطيب : إدارة الكوارث ، مجلة الإدارة العلمية ، ع ٦٥ ، يناير ١٩٩٠ ، ص ٥٤ .

٤٣ – محسن أحمد الخضيرى : إدارة الأزمات – منهج اقتصادى ، القاهرة ، مكتبة مدبولى ، د.ت ، ص ٥٢ .

44– Robert F. Littejohn, Crisis Management: A Team Approach, (New York, AMA, Management Briefing, 1983), P. 10

45– Steven Fink: "Manging your Business: Planning For a Crisis: Natio's Busisness, Vol. 74, Apr. 1986, P. 49.

٤٦ – حسن أبشر الطيب ، مرجع سابق ، ص ٦٠ .

٤٧ – إيمان أحمد الشربينى : رؤية مستقبلية لإدارة الأزمات التمويلية للهيئات التى لا تهدف إلى تحقيق الربح من أبحاث المؤتمر السنوى الثالث لإدارة الأزمات والكوارث من ٣ – ٤ أكتوبر ١٩٩٨ ، القاهرة ، كلية التجارة ، جامعة عين شمس ، ١٩٩٨ ، ص ٢٣٨ .

48- Cunninghon W. C, Systematic Planning For Educational Change, (N., May Field Pub .Co. 1982) PP.3 – 5 .

٤٩ – محمد عبد الغنى هلال ، مهارات إدارة الأزمات ، ط٢ ، القاهرة ، مركز تطوير الأداء والتنمية ١٩٩٩ ، ص ص ١٢٢ – ١٢٣ .

٥٠ – المرجع السابق ص ص ١٢٠ – ١٢١ .

٥١ – منى صلاح الدين شريف ، مرجع سابق ، ص ١٣١ .

٥٢ – أحمد إبراهيم أحمد ، إدارة الأزمة التعليمية : منظور علمى ، الإسكندرية ، المكتب العلمى للكمبيوتر والنشر والتوزيع ، ٢٠٠٠ ، ص ٥٣ .

٥٣ – محمد عبد الغنى هلال ، مرجع سابق ، ص ١٢٢ .

٥٤ – أحمد إبراهيم أحمد ، إدارة الأزمة التعليمية ، مرجع سابق ، ص ٥٤ .

٥٥ – محسن أحمد الخضيرى ، مرجع سابق ، ص ١٥١ .

٥٦ – محمد عبد الغنى هلال ، مرجع سابق ، ص ١٢٩ .

٥٧ – منى حسن شريف ، مرجع سابق ، ص ١٣٢ .

٥٨ – محمد عبد الغنى هلال ، مرجع سابق ، ص ص ٨٣ – ٨٤ .

٥٩ – سيف الإسلام مطر ، دراسات فى التخطيط التربوى ، الاسكندرية ، دار المعرفة الجامعية ، ١٩٨٥ ، ص ص ٩٩ – ١٠٢ .

٦٠ – علاء الدين محمد النبراوى الشريف ، التخطيط لمواجهة الكوارث والكوارث البيئية المحتملة فى مصر ، ماجستير ، معهد الدراسات والبحوث البيئية ، جامعة عين شمس ، ١٩٩٥ ، ص ١٨٥ .

٦١ – أكاديمية البحث العلمى والتكنولوجيا : إدارة بحوث الكوارث والأخطار ودور الأكاديمية ، المؤتمر الدولى لإدارة الكوارث المنعقد بالقاهرة فى الفترة من ٢٤– ٢٧ سبتمبر ١٩٩٠ ، ص ٤ .

٦٢ – وزارة الدفاع ، إدارة الأزمات والتفاوض ، القاهرة ، ١٩٩١ ، ص ٧١ .

63 – Robert F. Littlejohn Crisis Management Op – Cit, PP. 26 – 29.

٦٤ – عبد الفتاح الصبحى ، تدريب المديرين على إدارة الأزمة ، مجلة الثقافة العالمية ، ع ٧٩ ، س ١٣ ، نوفمبر ١٩٩٦ ، ص ٥٤ .

٦٥ – المرجع السابق ، ص ٥٥

٦٦ – محمد عبد الغنى هلال ، مرجع سابق ، ص ١٤٤ .

67– B. Y Kooi & R.E Shcutz , A Factor analysis of Classroom disturance inter Correlations, American Eductional Research Hournal , Vol . 2, 1965, P.83.

68– Ibid, P. 38.

69– Ibid, P. 38.

٧٠ – سعدية محمد بهادر : دليل الآباء والمعلمين فى مواجهة المشكلات اليومية للأطفال والمراهقين ، الكويت ، مؤسسة الكويت للتقدم العلمى ، ١٩٨٣ ، ص ١٦ .

٧١ – عبد الغنى عبود : العقل التربوى المغيب .. ومأساة البحث التربوى ، مجلة دراسات تربوية ، مجلد ٧ ، ج ٤١ ، ١٩٩٢ ، ص ٢٠ .

٧٢ – مقابلة شخصية مع أحد مديرى المدارس بإدارة دمنهور التعليمية .

٧٣ – مقابلة شخصية مع مدير إدارة مدرسة الملقة الإعدادية بكفر الدوار .

٧٤ – مقابلة شخصية مع السيد الأستاذ وكيل إدارة الشئون القانونية بمديرية التربية والتعليم بدمنهور بتاريخ ٢٠٠٠/٢/١٦ .

٧٥ – مقابلة شخصية للباحث مع مديرة إدارة الشئون القانونية بمديرية التربية والتعليم بدمنهور يوم ٢٠٠٠/٢/١٥ .

٧٦ – مقابلة شخصية للباحث مع مديرة مدرسة العكريشة الابتدائية فى ٢٠٠٠/٢/١٦.

٧٧ – مقابلة شخصية مع السيد الأستاذ مدير إدارة دمنهور التعليمية بالبحيرة .

٧٨ – مقابلة شخصية مع الأستاذ مدير المدرسة فى ٢٠٠٠/٣/٣ .

٧٩ – السادة المحكمون هم : أ.د / على السيد الشخيبى أستاذ أصول التربية بكلية التربية جامعة عين شمس ، أ.د / سيف الإسلام مطر أستاذ التخطيط التعليمى بكلية التربية جامعة الإسكندرية ، أ.د / إسماعيل محمد دياب أستاذ ورئيس قسم أصول التربية بدمنهور ، د. عادل البنا مدرس علم النفس بكلية التربية بدمنهور ، أ. محمود بلال مدير إدارة الشئون القانونية بمديرية التربية والتعليم بدمنهور . أ. قناوى عطا مدير عام إدارة إيتاى البارود التعليمية .

قضية للمناقشة

شبكة المؤتمرات المرئية من بُعد : حدود للإمكانية

د. كمال يوسف اسكندر

ترحب ((مستقبل التربية العربية))
بالآراء ووجهات النظر فيما تحتويه القضايا التى يتم عرضها فى هذا الباب

شبكة المؤتمرات المرئية من بعد : الإمكانية والاستفادة



د. كمال يوسف اسكندر *



تعريف شبكة المؤتمرات المرئية من بعد :

هى شبكة الألياف الضوئية Fiber Optic Network ، وهى عبارة عن شقين : أحدهما للشخص المتحاور ، والثانية للمعلومات والرسومات والبرامج، وتسمح بالتحاور والتفاعل بين المعلم (أو المدرب) وبين المتعلمين (أو المتدربين) أنفسهم فى جميع مراكز التدريب المرتبطة بالشبكة، بحيث يرى الجميع المحاورة وكأنهم فى قاعة واحدة .

وتسمح هذا الشبكة بإجراء اجتماع بالفيديو عن بعد بالصوت والصورة على شاشتين مكبرتين إحداها للشخص المتحاور والثانية للمعلومات والرسومات والبرامج . وتستخدم شبكة المؤتمرات المرئية من بعد فى " مصر " فى عقد الاجتماعات والمؤتمرات التى يعقدها المسئولون عن التعليم بوازرة التربية والتعليم (مركزى) مع المسئولين عن التعليم بالمديريات والإدارات التعليمية (المحليات) ، ولذلك تستخدم فى تدريب المعلمين والموجهين والمديرين والنظار والأخصائيين وغيرهم ، فى مجالات التعليم العام ومحو الأمية وتعليم الكبار .

كما يمكن الربط بين مجموعة من المراكز المحلية والعالمية ، واتصالهم بالمركز الرئيسى من خلال خطوط الشبكة العالمية الرقمية المتكاملة الخدمات Inegrated Services Digital Network (ISDN) ، كما يتم الاتصال بين أكثر من موضع من خلال وصلات الأقمار الصناعية الثابتة أو شبكة الخطوط الرقمية المتكاملة الخدمات (ISDN) ، أو من خلال الاتصال بوصلات الأقمار الصناعية المتنقلة .

---

* أستاذ تكنولوجيا التعليم والرئيس السابق لقسم المناهج وطرق التدريس – كلية التربية – جامعة الإسكندرية .

وقد استخدمت وصلات القمر الصناعى (V-Sat) لإمكانية الاتصال وربط بعض المحافظات النائية مثل البحر الأحمر والوادى الجديد ومرسى مطروح، مع باقى المحافظات . وتتيح شبكة المؤتمرات المرئية من بعد سرعة إرسال بعرض موجه Band Width تصل إلى ٣٨٤ كيلو بايت / ثانية (وقد وصلت الآن فى مصر إلى ٥١٢ كيلو بايت/ث ، وكان معدل الكادرات للصورة يصل إلى ١٥ كادر فى الثانية ، مما كان يجعل الصورة تظهر بشكل متقطع ، ولكن هذا المعدل أصبح الآن ٣٠ كادرا فى الثانية ، وهو معدل يسمح بظهور الصورة دون عيوب .

ويتم الحصول على المعلومات ، الصوتية والمرئية ، فى الطرف الواحد لهذه الشبكة ومعالجتها الكترونيا وتشفيرها وإرسالها إلى الطرف الأخر ، بحيث يتم فك التشفير واستعادة الصوت والصورة ليتمكن المؤتمرون فى الطرفين من المشاهدة وسماع بعضهم بعضا وتبادل الأحاديث والنقاش فيما بينهم رغم البعد الزمانى والمكانى .

وبتقدم أجهزة الفيديو كوديك Video Kodek قلت الحاجة فى مصر إلى مد خطوط تليفون مخصصة فقط لعقد هذه المؤتمرات ، فنجد أن خطين من خطوط التليفون الفرعية Plain Old Telephone Soura A Symmetric digital Subscriber lines كافية لتوصيل صوت وصورة لاجتماع ما . أما الخطوط المشتركة الرقمية غير المتماثلة ، فهى تتيح إرسال بيانات رقمية بمعدل عرض موجة تصل إلى ٦,١٧٦ جيجا بيت .

وتقدم شركة الاتصالات، التى تعتمد على قنوات الألياف الضوئية – Fiber Optic – Channels التى تمتد إلى مسافات كبيرة تصل إلى عشرات الكيلو مترات ، معدل إرسال بيانات Data rate يصل إلى أكثر من ١٠٠ ميجا بايت فى الثانية ، وهى تعتبر من أفضل الشبكات لأنظمة عقد المؤتمرات المرئية من بعد لأنها تقدم أعلى درجة وضوح .

وبتوفير الصورة والصوت والبيانات تبقى عملية النقل وتكون داخل المبنى نفسه ، أو إلى مبنى آخر فى نفس البلد أو إلى مسافات بعيدة ، ولذلك كان هناك نوعين من المسافات تمتد فيها شبكات الاتصال ، وهى :

– الشبكة التى تمتد داخل المكتب الواحد أو المبنى الواحد ولذلك يطلق عليها

شبكة المسافات المحلية (L A N) Local Area Network ، وتمتد خطوطها من ١٠-١٠٠ متر تقريبا .

- الشبكة التى تصل بين مجموعة من الدوائر بين مؤسسات أو منشآت مختلفة وتوفر الاتصال بينهم داخل البلد الواحد ، أو بين أماكن مختلفة من العالم لتجمع بين أفرادها فى اجتماع موحد ويطلق عليها Wide Area Network (WAN) ، لأنها تمتد لمسافات تزيد عن كيلو متر واحد .

ونظراً لأن أنظمة المؤتمرات المرئية من بعد تعتمد على الاتصال بين موقعين. أو أكثر مستخدمين نفس التكنولوجيا، فكان لزاما أن يقوم أحد هذه الأنظمة بإرسال إشارات متناسقة لتصل إلى النظام الآخر ليفهمها ويتعامل معها فى يسر وسهولة ، ولذلك كان لا بد من وجود معايير قياسية بين هذه الأنظمة .

ولضمان تبادل نوعية جيدة من الفيديو على أحسن صورة ، قامت جمعية الاتصالات الدولية بنشر وإصدار البروتوكولات الخاصة بالاتصالات بعد عمل دراسة تكنيكية وتجريبية وأصدرت بروتوكولا خاصا بأنظمة عقد المؤتمرات المرئية من بعد لتوفر بينها هذه التبادلية من خلال خطوط شبكات الاتصالات ، ولتوفر بينهم والقياسية المطلوبة ، وهى تتضمن البروتوكولات . 110320 والبروتوكول 110324 .

التطور التاريخى لنشأة شبكة المؤتمرات المرئية من بعد :

مرت شبكة المؤتمرات المرئية من بعد بتطورات كثيرة منذ عشرين سنة ، فقد حاولت إحدى شركات الاتصالات تصميم جهاز يسمح بالاتصال فى اتجاهين عن طريق خط التليفون، وقد أطلق عليه اسم التليفون المرئى ، ولم تكن التقنية فى ذلك الوقت ذات كفاءة لتصميم شبكة عالمية لأجهزة التليفون المرئى وكانت التكاليف كبيرة جدا ، ومع ذلك فقد أدخل التليفون المرئى الفكرة عن كيفية إرسال البيانات والصوت بطريقة أفضل فى بيئة بث مباشر .

وفى أواخر السبعينيات قدمت الأقمار الصناعية الفرصة المباشرة لشبكة المؤتمرات المرئية من بعد ، حيث كانت هناك أقمار صناعية للاتصالات والمقاولات تدور فى مدارها ولكنها كانت باهظة التكاليف .

وفى أوائل الثمانينيات ومع وجود أقمار صناعية جديدة ، أصبح تأجير قمر ناقل أقل تكلفة بكثرة ، وأصبح إعداد قاعات المؤتمرات المرئية من بعد أمرا ممكنا من الناحية العملية، وهو يشبه إعداد نظام دائرة تليفزيونية مغلقة مزودة بكاميرات ..

وما زالت المؤتمرات المرئية من بعد مكلفة ، بالرغم من استخدام الألياف الضوئية أو خطوط التليفون عالية السرعة ، بدلا من الأقمار الصناعية ، فى وقتنا الحالى ولكن استخدام التكنولوجيا الرقمية الحديثة جعل إجراء اتصال مرئى مسموع من بعد عبر " الإنترنت " شيئا ممكنا وعاديا .

أما عن تطور الشبكة فى مصر فقد مرت بمراحل عديدة على النحو التالى :

- **المرحلة الأولى** : كان بداية التشغيل لهذه الشبكة من موقعين (قاعة سوزان مبارك بديوان عام الوزارة ، وقاعة الفيديو كونفرنس بالإدارة العامة للوسائل التعليمية بمنشية البكارى فى ١٩٩٦/٥/١٢ .
- **المرحلة الثانية** : افتتح السيد رئيس الجمهورية فى ١٩٩٧/٤/٧ مواقع للبث فى (القاهرة – الإسكندرية – أسيوط – أسوان – الجيزة) ، بالإضافة إلى القاعة الرئيسة بديوان الوزارة .
- **المرحلة الثالثة** : وفيها تم دخول مواقع جديدة بجميع محافظات الجمهورية فتصل إلى ٢٢ موقع .
- **المرحلة الرابعة** : وهى مرحلة الاتصال خلال الأقمار الصناعية ، حيث تم تزويد الشبكة بمعدات الاتصال بالأقمار الصناعية v.sat ، حيث تم خلال هذه المرحلة إنشاء حى مواقع ثابتة ، أغسطس ٩٨ بكل من مطروح – البحر الأحمر – الوادى الجديد جنوب سيناء ودمياط .
- **المرحلة الخامسة** : تم تجهيز عدد (٤) مواقع متحركة للشبكات متصلة بالأقمار الصناعية لتغطية الجمهورية بالكامل للبث من داخل المدارس والكليات والمصانع والمزارع والورش والمعامل لخدمة العملية التعليمية ، كما تم إضافة مواقع ثابتة أخرى مثل (مكتبة مصر الجديدة – مركز سوس الليان – مركز سوزان مبارك الاستكشافى للعلوم) ، كما تم ربط

الشبكة المصرية مع شبكة التدريب الفرنسية .

أهمية ومميزات شبكة المؤتمرات المرئية من بعد .

يمكن تلخيص أهمية ومميزات هذه الشبكة فيما يلى :

- تجعل المعلم يقوم بشرح الدرس والتفاعل معه ومع زملائه المدرسين فى المواقع الأخرى، ويجعل التلميذ أيضا فى حالة مشاركه تفاعلية معه داخل الفصل .
- تحقق حياة أفضل للطلاب والمدرسين.
- توسع مجال التعليم بحيث يشمل المواقع المختلفة جغرافيا ، وجميع فئات المجتمع ومراحل التعليم .
- تعطى مفهوما جديدا للتعلم وتجعله أكثر وضوحا .
- تسمح للمتعلمين بالاستفادة من تجارب المتعلمين الآخرين .
- تسمح بالمشاركة الفعالة للبيانات فى بيئة متعددة الأطراف .
- تتيح فرصا للتفاعل المشترك بين المتعلمين وبعضهم البعض ، وبينهم وبين المعلم .
- تساعد على تدريب الفئات المختلفة من المعلمين فى جميع المراحل التعليمية .
- يمكن من خلالها عقد اللقاءات مع رجال العلم والفكر والاستشاريين والخبراء فى مختلف المجالات .
- تساعد على خفض تكلفة التدريب وميزانيات السفر والإقامة وتوفر قاعة محاضرات كبيرة تكفى لأعداد كبيرة من المتدربين فى وقت واحد .
- تساعد على توفير التفاعل الدائم من خلال المناقشة والتساؤل والأنشطة المختلفة ، مما يساعد المتعلمين على تعلم استراتيجيات التدريس الفعال وتسهيل عملية الاتصال بالخبراء المتخصصين فى المجال ، مما يساعد على التفاهم الصادق .
- تزود المتعلمين بالتغذية الراجعة .
- تدعم استخدام الوسائط المتعددة من خلال استخدام الصور والرسومات وغيرها بمساعدة كاميرا الوثائق .
- تعزز شعور الأفراد بالمشاركة ، حيث أن الاجتماع وجها لوجه يشعر الأفراد بالاطمئنان على الرغم من إدراك الأفراد للمسافات التى تمتد بين كل منهم .

- تسمح للأفراد بالتعبير بطريقة غير لفظية عن معان مستترة وراء ما هو مكتوب ، حيث يبدى بعض المتحدثين تلميحات مرئية بما يشعرون أو يفكرون فيه من خلال ما يسمى بلغة الجسد Body Language .

عيوب شبكة المؤتمرات المرئية من بُعد :

كما أن لكل نظام مميزات فإن له عيوبا ، ويمكن إيجاز العيوب أو أوجه القصور فى شبكة المؤتمرات المرئية من بعد فيما يلى :

- حدوث تأخير عند وصول الصوت أو الصورة يستغرق نصف ثانية تقريبا قبل أن يصل إلى الطرف الآخر المستقبل ، ولذلك عليه الانتظار لمدة ثانية حتى يستقبل رد فعل المستمع ، مما يجعل كلا من الصوت والصورة ليس بالجودة المتوقعة ، ولكن أمكن الآن علاج ذلك عن طريق زيادة سرعة الإرسال والاستقبال ، حتى وصلت الآن إلى ٥١٢ كيلو بايت/ث .
- تقييد حركة المدرب بحيث تقع حركته ضمن نطاق الكاميرا فقط .
- تشتيت انتباه المتدربين نتيجة ارتداء المدرب أو المدربة الملابس المزركشة أو ذات الألوان الزاهية .
- الملل الذى قد يصيب المدرب من الحديث لمدة طويلة أمام الكاميرا ، وهو لا يعلم على وجه اليقين هل رسالته قد وصلت أم لا ؟ وهل قوبلت باستحسان أم باستهجان من قبل المتدربين ؟
- وجود نسبة كبيرة من عدم تركيز المتعلمين ، لأن هناك تغييرا فى طريقة التدريس ، حيث يكون المعلم ثابتا لا يستطيع الحركة ، وقد يجد فى ذلك صعوبة لتوصيل المعلومة للمتعلمين .
- حاجة المدرب أو المعلم فى بعض الأحيان إلى فترة من التدريب لاتقان مهارة التعامل مع هذا النظام .
- شعور المتعلمين أن هناك حاجزا بينهم وبين المعلم أو المدرب لا يمكنهم من التفاعل معه أو مع بعضهم البعض ، وخاصة بالنسبة للجالسين فى الصفوف الأخيرة .
- الحاجة إلى تنظيم جيد واعداد للقاعات التى سيتم الاتصال فيما بينها ووضع جداول المحاضرات أو الدورات التدريبية وتوقيتها ومحتواها بدقة

وأسماء المحاضرين والأدوات التى سوف تستخدم .

- الملل الذى قد يصيب المتدربين أو المتعلمين من الاستماع لمدة طويلة إلى المدرب أو المعلم .

مما سبق يتضح أن التطبيقات التعليمية للشبكة الرقمية لعقد المؤتمرات المرئية من بعد أصبحت أكثر انتشارا ، وتعتمد عليها كثير من الجامعات والكليات فى التعليم والتدريب ، خاصة فى بعض الدول التى لديها تجارب فى استخدام هذه الشبكة فى التعليم العام قبل الجامعى ، أو فى التعليم العالى والجامعى مثل تجربة الدانمرك ، وتجربة مدرسة مونك سيتون " Mankseaton بالمملكة المتحدة " ، والتجربة السويدية التى قامت بها كلية الدفاع القومى وتجربة فنلندا ، ومشروع التدريب والتعليم بجنوب استراليا ، وتجربة فرنسا ، وتجربة معهد " فراو نهوفر " بألمانيا .

وتصبح القضية الآن : كيف يمكننا أن نستفيد من هذه التقنية العالية الإمكانات فى ظل موضعاتنا المجتمعية التعليمية .

قائمة بأهم بالمراجع الهامة فى الموضوع :

المراجع العربية :

١- أحمد حامد منصور : القنوات الفضائية ودورها فى العملية التعليمية : تصميم محاضرة التعليم عن بعد القاهرة - تكنولوجيا التعليم مج (٨) ك (٣) صيف ٩٨ (المؤتمر العلمى السادس للجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم-تكنولوجيا التعليمى فى الفكر التربوى الحديث).

٢- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (١٩٩٣) : تقنية المؤتمرات عن بعد وكيفية الاستفادة منها فى ربط الجامعات بعضها وبعض مجلة التعريب ج (٦) ديسمبر ٩٣ .

٣- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (١٩٩٠) التعليم العالى عن بعد وجهات نظر للتعاون الدولى والتطورات الحديثة فى التكنولوجيا ، ترجمة كمال يوسف اسكندر (تونس ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم) .

٤- ضياء زاهر وكمال يوسف اسكندر (١٩٩١) التخطيط لمستقبل

التكنولوجيا التعليمية في النظام التربوي ، القاهرة ، مركز الكتاب للنشر .

٥- عقيل محمود رفاعي : (١٩٩٨) ، (١٩٩٩) ، دراسة تشخيصية لصعوبات التدريب عن بعد عن طريق شبكة المؤتمرات ومقترحات علاجها ، مستقبل التربية العربية ، المجلدان ٤ ، ٥ ، العددان ١٧،١٦ ، أكتوبر ١٩٩٨، يناير ١٩٩٩ .

٦- ليلى العقاد (١٩٨٧) ، القمر الصناعي العربي والتعليم المقترح ، القاهرة ، دار الفكر العربي .

٧- محمد سامح سعيد (١٩٩٥) ، التكنولوجيا وسيلة لتطوير التعليم في القرن ٢١ ، سلسلة كتب التعليم بالتكنولوجيا ، القاهرة ، مركز التطوير التكنولوجي ، وزارة التربية والتعليم .

٨- محمد سامح سعيد (١٩٩٨) سباق مع الزمن سلسلة كتب التعليم بالتكنولوجيا ، القاهرة ، مركز التطوير التكنولوجي ، وزارة التربية والتعليم .

٩- محمد سامح سعيد، عايدة أبوغريب ، نجوى جمال الدين ، تكنولوجيا التعليم والتعليم عن بعد في جمهورية مصر العربية ، مجلة مصر واليونسكو ، ديسمبر ١٩٩٦ ، ص ص ١٠٧ ، ١٠٨ .

١٠- منى الصبان (١٩٩٦) ، تأثير تكنولوجيا عقد المؤتمرات بالفيديو عن بعد على تطوير أداء المدرس ، بحث مقدم إلى المؤتمر العلمي السابع بعنوان : تطوير نظم إعداد المعلم العربي وتدريبه مع مطلع الألفية الثالثة ، المنعقد بجامعة الدول العربية ، كلية التربية جامعة حلوان .

١١- وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٠) ، واقع توظيف عناصر التطوير التكنولوجي بمدارس التعليم الاساسي في مصر : دراسة ميدانية – إدارة البحوث التربوية .

ثانيا: المراجع الأجنبية :

- Freaters, it (1996) Learning about video conferencing. Teuven university press Europahuis.

- Freaters iit (1996) Training in the effective was of video

college teaching vol 39, No (4) pp 136-140.

- Trentin, G & benigo, v (1996) multimedia can ferenining in education methodological and organizational can rderations. Educational technology sept. oc. (1996) pp (32-35).
- Sheldon, T. (1998) video conferencing and kestop video in gbrandon A. nodlin (editor)(Envylopedion of networking, electronic edition U.S.A. pp. 1022-1025.

ثالثا : مواقع على الإنترنت : web sites

1- http: // www. savie. com/modules
2- http://www. ja. Neti service-development/video service/exuserguide/m-room..

* * * * *

conferencing for pedagogical purposes.

- International. Conference on technology supported learning. Berlin, Germany 13-15 November 1996. pp. 131-132.
- Hefzallah, M.T. (1990) The New Learning and telecommunications technologies. Spring field, Illinois U.S.A.
- Read, J. & woodruff M. (1999) An introduction to use video conferencing technology for teaching. Sandier state university.
- Moore G.M (1996) telecommunication in education towered plomp & Donald p.Ely (eds) in international Encyclopedia off educational technology (pnn ed.) pressman U.S.A.
- Miller m.m (1991) Electronic can Francine in the net worked class room

من رواد التربيـة

المربية الكبيرة فتحية سليمان :
ريادة وقدوة

د. نادية يوسف كمال

الأستاذة .. فتحية حسن سليمان
رائدة وقدوة فى التربيـة



د. نادية يوسف كمال *

إنه لشرف كبير لي أن أكتب عن إحدى رائدات التربية فى مصر، وإحدى مؤسسات كلية البنات جامعة عين شمس، القدوة والمثال ، أستاذتى ، الأستاذة **فتحية حسن سليمان .**

عملت **فتحية سليمان** ، رحمها الله ، عميدة لكلية البنات منذ عام ١٩٥٧ وحتى عام ١٩٧٠ . وقامت طوال تلك الفترة بأداء دورها خير أداء ، وقدمت إنجازات مازالت شاهدة علي إخلاصها وتفانيها ووضوح رؤيتها .

وهى زوجة لأستاذ عمل أيضاً فى حقل التربية ، هو الأستاذ الدكتور عبد العزيز السيد وزير التربية والتعليم العالى الأسبق ، وهي أم لم تلهها أمومتها عن عملها كأستاذة ، بل اعتبرت بنات الكلية بناتها ، حيث كان لها ابن واحد .

وإذ تسعى هذه الورقة لتقديم تعريف بهذه الأستاذة الجليلة ، وإلقاء الضوء على مسيرة حياتها العلمية والمهنية ، فإنما غايتها المشاركة في تكريم محمل بالحب والتقدير والوفاء والعرفان ، لإنسانة كان لها كثير من الأيادى البيضاء على طلابها .

رحلة العلم ومسيرة العمل :

ولدت فتحية سليمان عام ١٩١٠ بالقاهرة ، وتلقت تعليمها الثانوى بمدرسة السنية حصلت على بكالوريوس الشرف في العلوم من جامعة لندن عام ١٩٣٣ ، ثم عادت إلى القاهرة ، وعملت مباشرة معلمة للعلوم فى مدرسة الأميرة فوقية ، حتى انتقلت للعمل كمدرس بمعهد التربية للمعلمات بالزمالك عام ١٩٤١ .

(*) أستاذة أصول التربية بكلية البنات – جامعة عين شمس .

وفي نفس المعهد ، وخلال فترة عملها به ، استكملت دراستها وحصلت علي دبلوم التربية عام ١٩٤٥ . ومن أوهايو بالولايات المتحدة الأمريكية حصلت على الماجستير في التربية عام ١٩٨٤ .

وتشهد عودتها إلى القاهرة ومعهدها بالزمالك نقلة جديدة ، حيث يضم المعهد إلي جامعة إبراهيم باشا(عين شمس حاليا) عام ١٩٥٠ ، وترقى فتحية سليمان إلي درجة أستاذ مساعد .

وفي العام الدراسي ١٩٥٧/٥٦ يتحول معهد التربية للمعلمات بالزمالك إلي كلية للبنات تابعة لجامعة عين شمس . وحينئذ تتم ترقية فتحية سليمان إلى أستاذ كرسي التربية ، ومن ثم رئيس قسم التربية وعلم النفس بالكلية عام ١٩٥٧ . ويشهد العام نفسه تعيينها عميدة للكلية حتى عام ١٩٧٠.

وتواصل الأستاذة فتحية سليمان العطاء ، كعهدها دوما ، في قسم أصول التربية ، تحاضر وتشرف على الرسائل العلمية ، وتشارك في سمينار القسم حتى رحيلها عن عالمنا عام ١٩٨٩ .

وبعد .. كان هذا السرد الزماني ضروريا في البداية ، لإعطاء لمحة عن مسيرة الأستاذة فتحية سليمان على مدى سنوات العمر ، وليمهد لوقفة أرجوها مفيدة ، تتناول الحديث عن ملامح جهدها وعملها الدائب والدائم في المجال الذى كانت فيه ، وبحق أستاذة ورائدة لمن جاء بعدها .

ويقسم الحديث فى هذه الورقة إلى شقين : شق أشير فيه إلى أهم كتاباتها وجهودها العلمية فى مجال التربية .. والشق الثاني هو ذلك الشق الذى يخصني كطالبة مريدة ، تعاملت معها وتعلمت على يديها ، ونهلت من عطائها ، وهذا الشق تحديدا إنعكاس واقعي لعلاقتي الشخصية بها ولأهم ما قيل عنها .

أولاً : ملامح العطاء التربوى :

ولعل هذا يحدد الخطوة التالية ، حيث يطيب لى فى البداية أن أتحدث عما تركته من أعمال بين ظهر أنينا .

*** أهم مؤلفاتها :**

تعكس مؤلفات الأستاذة فتحية سليمان تنوع فكرها وشمول معرفتها ، وقد اهتمت أول ما أهتمت بالحضارة الإسلامية ، وإحياء تراثها التربوى ، وأدركت أن الجهود التى بذلت فى ميدان البحث في تاريخ التربية في العصور الإسلامية – في ذلك الوقت – جهود

محدودة ، بل ومعدودة أيضاً . فكان لها أن توقفت لتبين بجلاء أنه بينما يحظى المربون الغربيون فى شتى العصور بالكثير من جهود المؤرخين والباحثين ، فإن كتاب العرب والمسلمين لم يحظوا بالاهتمام الكافي من الباحثين في مجال تاريخ التربية ، ومن هنا عكفت فتحية سليمان على الدراسة فى هذا المجال ، وقدمت كتابين يعدان بحق من المراجع الأساسية للباحث في تاريخ التربية عند المسلمين خاصة .

جاء الكتاب الأول بعنوان : " مذاهب في التربية ، بحث في المذهب التربوى عند الغزالى " [١] وقع الكتاب في إحدى وسبعين صفحة ، وشمل خمسة أبواب ، عرفت فيها المؤلفة الغزالى "الفيلسوف والمرشد الديني والمصلح الاجتماعي ، الذى فطن إلي أن التعليم الصحيح هو الوسيلة لنشر الفضيلة بين الناس " . ثم بينت أهداف التربية عند الغزالى ، واستنتجت المنهج الدراسي الذى وضعه بعد تصنيفه للعلوم وتقديرها، من حيث أهميتها للمتعلم . كما تناولت طريقة التعليم والتهذيب وطرق التعامل بين المعلم والمتعلم كما وضحت فى فكر الغزالى . وجاء الكتاب الثاني بعنوان : " مذاهب في التربية ، بحث في المذهب التربوى عند ابن خلدون " [٢] ، وقع الكتاب فى سبعين صفحة ، وأشتمل علي خمسة أبواب ، عرفت فيها المؤلفة ابن خلدون ، وشرحت فلسفته الاجتماعية ، وأوضحت أثرها على أرائه فى العلم والتعليم عامة ، ثم تناولت المنهج وطريقة التعليم عنده .

وكما اهتمت الأستاذة فتحية سليمان بالعلاقات الإنسانية كل الاهتمام فى حياتها، فقد اهتمت بها أيضاً في إحدى دراساتها تحت عنوان " العلاقات الانسانية فى تربية النشئ " [٣] ، وقعت هذه الدراسة فى تسع عشرة صفحة ... وهدفت إلي إعادة النظر فى اتجاهاتنا نحو تربية النشء ، حتي يمكن إيجاد طرق ووسائل كفيلة بتنمية علاقات إنسانية أفضل ، بين الصغار وبين المجتمع حولهم ، وحتي يشبوا وقد تخلصوا من شوائب النظريات القديمة ، التي مجدت القوة والقسوة والصراع . وقد تكون هذه ، كما ترى المؤلفة ، وسيلة لتدعيم السلم ونشر المحبة والتسامح بين الناس .

ومن هذا المنطلق استعرضت الدراسة آراء العلماء والمفكرين – منذ أقدم العصور – في الأسس التي ينبغي أن تبني عليها العلاقات الإنسانية بين

الأفراد ، والتى تفسر السلوك الاجتماعى، وقامت بتحليلها ونقدهـا ، ثـم كشـفت الدراسة عـن دور كـل مـن الأسـرة والمدرسة فى تنمية العلاقات الإنسانية .

وكما اهتمت أسـتاذتنا بالحضـارة الإسلامية وإحياء تراثها التربوى ، فإنـها لم تغفل الحضارة الغربية ، حيث قدمـت كتاباً شيقاً عن " التربية عنـد اليونـان والرومان " (٤) وقع الكتاب فـى مائـة وأربع عشرة صفحة ، واستهلت الأستاذة فتحية سليمان الكتاب بمقدمة ، تنـاولت فيها أهمية دراسة تاريخ التربيـة لفـهم النظريات التربوية الحديثة ، وللتعـرف على المحـاولات التاريخيـة لإصـلاح المجتمعات . وأوضحت أسباب اختيارهـا للحضارتين اليونانية القديمة والرومانية .

ولم يقتصر هذا الكتاب على سـرد وقائع وحقائق في تاريخ التربية ، وإنمـا – إلى جـانب ذلـك – اهتـم بدراسـة الحضارتين اليونانية والرومانية دراسـة تحليلية نقدية ، متضمنة دراسـة الحالـة الاجتماعية التى تكشف عـن الظـروف التى أدت إلي اختيار كل مجتمع لنظامـه التربوى . ويعكس الكتاب فـهم مؤلفتـه لهاتين الحضارتين وتأثيرهما فى النظـام التربوى الذى اتبع فى كل منهما بصفـة خاصة ، وانعكاسـهما علـى الحضـارة الغربية بصفة عامة .

ومن القضايا التى شغلت الأسـتاذة الجليلة فتحية سليمان ، الطفل وتربيته . وذلك أن مرحلة الطفولة من أهم المراحل فى حياة الإنسان ، ففي تلك المرحلة تنمو قدرات الطفل وتتفتح مواهبه ، ويكـون قابلا للتأثر والتوجيه والتشكيل .

ومن هذا المنطلق كـان اهتمامـها بالطفل ، فقدمت دراستين :

الدراسة الأولى : (ثقافة الطفل فى السنوات الست الأولى) ، التى ألقتها فى ندوة تربية الطفل فى السـنوات السـت الأولى ، التى عقدتها المنظمـة العربيـة للتربية والثقافة والعلوم فى الخرطوم عام (١٩٧٧) . جاءت هذه الدراسة فى سـبع عشرة صفحة ، تنـاولت فيـها قضيـة الطفولة وأهميتها ، وتطور الاهتمام بـها منذ العصور البدائية ، وحتـى عصرنـا الحالى . كما تناولت العوامل التى تسـاعد الطفل على اكتساب ثقافته ، ومن أهمـها الأسرة ودار الحضانة . وأبرزت دورهما الهام فى تثقيف الطفـل وتنميـة القيـم والعادات السليمة . وكذلك أكدت علـى أهميـة كتـب الأطفـال ومجلاتـهم والتليفزيون والمسرح والموسيقي والفنون

التشكيلية ، كوسائل لتعليم الطفل وتثقيفه والترفيه عنه . أما الدراسة الثانية عن تربية الطفل ، فكانت كتاب " **تربية الطفل بين الماضي والحاضر** " (٥) ، جاء هذا الكتاب إسهاما من الأستاذة فتحية سليمان في برنامج المنظمة العربية للتنمية والثقافة والعلوم ، للاحتفال بالعام الدولي للطفل (١٩٧٩) . وتعتبر المؤلفة هذا الكتاب – كما تقول في مقدمته – تحية مقدمة للطفل في عامه الدولي مع التمني بأن يزداد الاهتمام بالطفولة ورعايتها وحمايتها وتوجيهها إلي ما فيه الخير والسلام والرخاء للعالم .

وقع الكتاب في مائتين وتسع وثلاثين صفحة ، واشتمل على مقدمة وأربعة فصول :

تناول الفصل الأول : تربية الأطفال في المجتمعات القديمة .

وعرض الفصل الثاني : تربية الأطفال في مجتمعات العصور الوسطى .

واستعرض الفصل الثالث : آراء بعض المفكرين في تربية الطفل في أوربا .

وتضمن الفصل الرابع : تربية الأطفال في العصور الحديثة .

ومن ثم تعكس مؤلفات الأستاذة فتحية سليمان ، ثراء فكرها وشموله وتنوعه ، وتكشف لقرائها عن تمكنها من اللغتين العربية والإنجليزية ، فلا تشعر القارئ حين تقتبس عن الغرب ، بالنقل عن الغير أو بالترجمة الحرفية . كما يتصف أسلوبها برشاقة اللفظ ودقة التعبير ، ويمكن أن يطلق عليه وبحق السهل الممتنع .

* **مؤتمرات وندوات شاركت فيها** :

- مؤتمر (دور المرأة في التنمية) ، مدينة لاجوس بنيجريا من ٤ – ١٤ سبتمبر ١٩٦٣.
- مؤتمر (الأمومة والطفولة) ، القاهرة ١٩٦٣/١١/٣٠ ، وكانت رئيسة لوفد الجمهورية العربية المتحدة في المؤتمر .
- المؤتمر الأول للجامعات العربية ، بيروت ١٩٦٤/٣/٦ .
- مؤتمر نساء أفريقيا الثاني ، منروفيا – ليبريا ١٩٦٤/٧/٢٥ .
- المؤتمر الدولي لتعليم الكبار في الجامعات – الذي عقد بالدنمارك تحت إشراف اليونسكو من ٢٠ – ١٩٦٥/٦/٢٧ .
- مؤتمر العناصر المشتركة في التعليم الجامعي في جميع بلاد العالم، أكسفورد ١٩٦٥/٧/٦١/٢٩.

*** مهام علمية قامت بها :**

- سافرت إلى السودان لمساعدة جامعة أم درمان الإسلامية للتخطيط لكلية البنات الإسلامية بناء على الدعوة التى أرسلت الى سيادتها من سفارة جمهورية السودان فى ١٩٦٦/٧/٣٠.
- منحت إجازة تفرغ علمى لمدة عام فى العام الجامعى ١٩٦٧/٦٦ لإجراء بحث موضوعه (تعليم المرأة فى القارة الأفريقية – دراسة مقارنة) بالولايات المتحدة الأمريكية .
- سافرت لزيارة كلية البنات بجامعة بغداد فى ١٩٦٨/٤/٢٦.
- رشحت خبيرة ومستشارة فى مجال تعليم المرأة فى ١٩٦٨/٨/١.

ومن ملامح عطائها التربوى بالإضافة إلى ما سبق :

- التدريس الجامعى .
- الإشراف على الرسائل العلمية ومناقشتها .
- الاشتراك فى اللجان العلمية للترقيات.

ثانيا : ملامح الإنسانة والمربية :

كانت بداية معرفتى بالأستاذة فتحية سليمان عام ١٩٦٩ ، وذلك عندما التحقت بكلية البنات – جامعة عين شمس ، وكانت عميدة للكلية . وكطالبة فى بداية الطريق الجامعى ، شد انتباهى إليها شخصيتها ، التى كان من ملامحها الرئيسية البساطة والتواضع ، وزادها تألقا الرشاقة والأناقة .

أما علاقتى العملية بها فقد بدأت تتوطد عندما كلفت بالعمل معيدة بقسم أصول التربية عام ١٩٧٣ ، وكانت أستاذة بالقسم . وكنت واحدة ممن تدرس لهم فى الدبلوم الخاصة مادة تاريخ التربية. وكانت رحمها الله ، من أكثر الأساتذة جدية ، حيث كشفت محاضراتها عن غزارة علمها ، وعمق ثقافتها .. وتوج هذا كله بتواضع لا يعرف إلا عن العلماء حقا .

وتعمقت معرفتى بفتحية سليمان الأستاذة والإنسانة ، عندما أسعدنى الحظ بأن أكون من مريديها فى مرحلتى الماجستير والدكتوراه .. ويرجع الفضل إلى أستاذتى فى اختيارى لموضوع الماجستير عن (الفكر التربوى عند جون لوك) ، حين قدر لى أن أسافر مرافقة لرفيق الحياة خلال دراسته بانجلترا . وتصدت الأستاذة والأم لكافة الصعوبات الإدارية ، وقامت بتذليلها عقبة بعد عقبة. واستمرت علاقتنا التلميذة بأستاذتها ،

حيث ظلت تراسلنى وتشجعنى على مواصلة الطريق ، وكأنى الطالبة الوحيدة لديها ، أو حقا وكما كنت أشعر حينئذ بأنى أبنتها الوحيدة .

وبإنجازى للماجستير تولت أستاذتى أيضا الإشراف على رسالتى للدكتوراه .. وقضيت عاما آخر فى إنجلترا ، حيث كنت عضو بعثة للإشراف المشترك .. وسعدت مرة أخرى بخطاباتها ، فعايشت هذه الأستاذة العظيمة على القرب والبعد معا .

وحين يأتى الحديث عن علاقتها العلمية بالآخر ، فإن الإشارة إلى أسلوبها فى مناقشة الرسائل العلمية مطلوبة هنا . حيث كانت الأستاذة فتحية سليمان مثالا يحتذى فى مناقشاتها ، فالهدوء وسعت الصدر والموضوعية والتواضع وبلاغة التعبير وروعة الأسلوب سماتها المميزة.

وقد أكدت تليذتى لهذه الأستاذة الجليلة وعملى معها أنها حقا قدوة ومثل أعلى عطاء لا حدود له ، ترعى فى ود وتوجه فى لباقة . وهذا كله كان يشعر كل من يتعامل معها أنه أمام عالمه متميزة .

وكثيرا ما دعتنى إلى منزلها الأنيق بمصر الجديدة ، وكنت أسعد بصحبتها ، وبروحها المرحة ، حيث تميزت بروح وثابة شابه ، بل أكثر شبابا من الشباب أنفسهم .. وهكذا كانت فتحية سليمان دائما تهتم بتوطيد علاقتها بطالباتها ، حيث تذكر أ.د. عنايات زكى [٦] التى تتلمذت عليها فى معهد التربية للمعلمات، أنها كانت تدعوهن لتناول الشاى فى حديقة فيلتها بالمرج .

ومما يعرف عن الأستاذة الجليلة تعدد اهتماماتها ، فإلى جانب نشاطها العلمى والمهنى ، شاركت رحمها الله فى العمل السياسى . فكانت عضواً باللجنة النسائية التابعة النسائية التابعة للاتحاد الاشتراكى حينئذ .

وقد انعكست شخصية أستاذتنا ذات الاهتمامات المتعددة على أسلوبها التربوى ، حيث اهتمت بالأنشطة الطلابية فى بناء الشخصية المتكاملة المتوازنة ، وكانت فى هذا قدوة ومثلا يحتذى .

تقول أ.د. منيرة حلمى [٧] عن الأستاذة فتحية سليمان التى تتلمذت عليها فى المرحلة الثانوية ، حيث كانت تدرس لها مادة الطبيعة ، أنها كانت متحمسة للأنشطة المدرسية ، وكانت تشارك فيها . فتذكر أنها شاركت بالتمثيل وقامت بدور " ماريو " فى مسرحية "

توسكا " التى عرضت فى الأوبرا، حينما كانت الأستاذة فتحية سليمان مدرسة بمدرسة الأميرة فوقية الثانوية . كما تذكر أ.د. منيرة حلمى عن أستاذتنا ، أن الحفل الذى كان يقام فى نهاية العام الدراسى فى معهد التربية للمعلمات كان يقام على أكتافها . فكانت تؤلف أغانى حفلات المعهد وتنظم الشعر والزجل .
ومن نظمها خفيف ما تصف معهدها :

معهدنا فى الزمالك على شط النبيل كذلك
ويزيد على كل ذلك الجو اللطيف
عميدتنا ست أصيلة هيئة تدريس نبيلة
بس العلوم تقيلة يا لطيف يا لطيف

واهتمت أيضا فتحية سليمان حين كانت عميدة لكلية البنات ، بالأنشطة الطلابية اهتماما واضحا . وقد تم فى عهدها افتتاح مسرح الكلية وحمام السباحة ومركز الخياطة . وكانت تشجع المسابقات الرياضية وإقامة المهرجانات الثقافية والفنية ، داخل الكلية وخارجها .
وقد عرضت بعض مسرحيات الكلية ، فى عهدها ، فى الأوبرا ، على مسرح الأزبكية .

وعن اعتزاز الأستاذة فتحية سليمان بمسرح الكلية وحمام سباحتها ، تقول أ.د. علياء شكرى [٨] : " تقدمت لوظيفة معيدة بكلية البنات ، بعد أن قرأت إعلانا عنها ، وكنت أعمل حينئذ بالمركز القومى للبحوث الاجتماعية والجنائية ، ومرشحة لبعثة للخارج . قابلتنى الأستاذة فتحية سليمان عميدة الكلية بكل ترحيب . وعندما وجدتنى مترددة ومتحيرة بين الكلية والمركز ، أخذت تشجعنى على قبول الوظيفة بكليتها ، ثم أخذتنى فى جولة فى الكلية لأشاهد مبانيها ومسرحها وحمام سباحتها، وقالت لى هنا سوف تحصلين على فرص متعددة تكشف عن قدرات المرأة وطاقاتها للعمل . أما بخصوص البعثة ، فسوف نرشحك لبعثة . فكان لشخصية فتحية سليمان الرائعة ، ومقابلتها الحميمة الأثر الأكبر فى قبولى للوظيفة . وفعلا تم ترشيحى لبعثة إلى ألمانيا . ومنذ هذه اللحظة عاهدت نفسى أن استمر فى تحقيق آمال وأحلام رائدة التربية وإحدى مؤسساتها كلية البنات " .

اهتمت فتحية سليمان كذلك بالرحلات ، لتوطيد العلاقة بين الطالبات وأعضاء هيئة التدريس . ومن الرحلات التى شاركت فيها وأشرفت عليها رحلة إلى ألمانيا عام ١٩٦٢ . وفى ألمانيا استقبلت علياء شكرى عضو البعثة التعليمية ، فوج الرحلة واحتفت به ونظمت له برنامجا شيقا ، تعبيرا عن

حبها وامتنانها لكلية البنات وعميدتها . وقد شاركها فى هذه المهمة زوجها وزميلتها فى البعثة محمد محمود الجوهرى (٩) .

أما عن إدارة الأستاذة **فتحية سليمان** لكلية البنات فى فترة عمادتها للكلية (١٩٥٧ – ١٩٧٠) فكان أهم ما يميزها كما تذكر ا.د. عنايات زكى ، تقديرها للنواحى الإنسانية ، ووقوفها إلى جانب كل من يعمل معها ، وحمايته وقت الشدة ولها فى ذلك مواقف كثيرة .

وتتحدث أ.د. معصومة كاظم (١٠) عن الأستاذة **فتحية سليمان** ، وعن إدارتها لكلية البنات ، فتقول " كانت فتحية سليمان حازمة ، ومع هذا تميزت بالمرح وخفة الظل ، وكنت أشعر بالمتعة والبهجة حينما ترأس مجلس الكلية ، أو مجلس قسم التربية وعلم النفس ، حيث كانت تخفف من حدة أى موقف بسياستها ولبقاتها ، وأحيانا كانت تلقى نكتة أو طرفة لتثير جوا من المرح . وكانت تحرص على أن يكون أعضاء الكلية فى وئام . وكانت فى هذا مثلا وقدوة حيث تشارك فى المناسبات الاجتماعية لأعضاء هيئة التدريس وأسرهم . كما كانت تساعد كل من يلجأ إليها وتحل له المشكلات " .

وهكذا كانت حياة **فتحية سليمان** علما وتعليما وتوجيها وإدارة ، مما جعلها بحق صورة مشرفة للمرأة المصرية .

الهوامش والمصادر :

(١) فتحية حسن سليمان ، مذاهب فى التربية ، بحث في المذهب التربوى عند الغزالى ، القاهرة ، دار الهنا للطباعة، ١٩٥٦.

(٢) فتحية حسن سليمان ، مذاهب فى التربية ، بحث فى المذهب التربوى عن ابن خلدون ، القاهرة ، مكتبة نهضة مصر ، ١٩٧٠ .

(٣) فتحية حسن سليمان ، العلاقات الإنسانية فى تربية النشء ، حولية كلية البنات ، العدد الثالث يونية ١٩٦١ ، ص ٥٩ – ٧٧ ، القاهرة ، مطبعة جامعة عين شمس .

(٤) فتحية حسن سليمان ، التربية عن اليونان والرومان ، القاهرة ، مكتبة نهضة مصر ، ١٩٧٠ .

(٥) فتحية حسن سليمان ، تربية الطفل بين الماضى والحاضر ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، القاهرة ، دار الشروق ، ١٩٧٩ .

(٦) أ.د. عنايات زكى أستاذ بقسم علم النفس بكلية البنات – جامعة عين شمس .

(٧) أ.د. منيرة حلمى أستاذ بقسم علم النفس بكلية البنات – جامعة عين شمس .

(٨) أ.د. علياء شكرى أستاذ علم الاجتماع وعميدة كلية البنات – جامعة عين شمس .

(٩) أ.د. محمد محمود الجوهرى أستاذ علم الاجتماع ورئيس جامعة حلوان .

(١٠) أ.د. معصومة كاظم أستاذ بقسم المناهج وطرق التدريس بكلية البنات جامعة عين شمس .

##########

موسوعة التربية والمستقبل

الربوت (الوسيط الآلـى Robots)

د. محمد أديب غنيمى



الربوت (الوسيط الآلي Robots)

د. محمد أديب غنيمي *

الوسيط الآلي حسب تعريف رابطة صناعات الوسائط الآلية ، هو جهاز يمكن إعادة برمجته وذو وظائف متعددة ويمكن استخدامه مثلا في تحريك المواد أو القيام بأعمال مختلفة متخصصة أخرى . وبعد التقدم الملحوظ في مجال الذكاء الاصطناعي بدا الاهتمام بإضافة مزيد من الذكاء على برامج هذه الوسائط حتى تبدو أكثر فائدة من ذي قبل . وقد نشأ هذا النوع من المعرفة عن طريق أحد فروع الهندسة المسمى "هندسة التحكم من بعد" وقد أثبت هذا الفرع فعاليته في التطبيقات التالية :

التعامل مع المواد الخطرة ، عمليات الاستكشاف في أعماق البحار والمحيطات ، عمليات استكشاف الفضاء بدون رواد آدميين مثل استكشاف في سطح الكواكب المختلفة .

كذلك ساعد فرع آخر من فروع الهندسة في تطوير هذه الوسائط وهو التحكم العددي في آلات التشغيل سواء عن طريق الشرائط الورقية المثقبة أو مباشرة باستخدام الحاسبات .

وهناك طريقتان رئيسيتان للتحكم أولهما طريقة الحلقة المفتوحة حيث يتم في هذه الحالة تحديد الخطوات التي يتبعها الوسيط قبل بدء العملية المكلف بها. وفي الطريقة الثانية ، الحلقة المغلقة ، يزود الوسيط الآلي بوحدات قياس المحيط به ، مثل بعد الأشياء أو شكلها وبهذا يمكن للوسيط التصرف بطريقة ذكية ، ويمكن في هذه الحالة الاستفادة من طرق تمثيل المعرفة وهي أحد الأجزاء الهامة في علم الذكاء الاصطناعي . كما أن هذا الفرع أيضا يستفيد من التقدم في مجال السيبرنية .

(*) الرئيس السابق بقسم الحاسبات بكلية الهندسة جامعة عين شمس والمدير الأسبق لشبكة المعلومات المصرية بالمجلس الأعلى للجامعات .

ويمكن تقسيم هذه الوسائط بطرق متعددة حسب خصائصها المختلفة الغرض والوظيفة ، نظام الإحداثيات المستخدم ، عدد الحركات الحرة للمؤثرات النهائية .

وبالنسبة للغرض والوظيفة توجد أربعة أنواع :

أولاً : الوسائط الصناعية التي تستخدم فى اللحام ومناولة المواد وتجميع المعدات والدهان.

ثانياً : الوسائط الآلية التعليمية أو الشخصية ، ولها عادة مهام اكثر من الوسائط الصناعية ، كما أنها اقل سعرا .

ثالثاً : الوسائط الحربية وتسمى فى بعض الأحيان (المركبات الذاتية) وتجهز عادة بوسائل استشعار تساعدها فى معرفة المحيط الموجود فيه .

رابعاً : الوسائط الدقيقة المتحركة وهى نوع متقدم من الوسائط مازال فى مرحلة البحث والتطوير ذا حجم صغير جدا يمكنه أن يطير أو يزحف أو يسبح .

كذلك يمكنه الرؤية والشم والإحساس . وسيمكن إنتاج هذه الوسائط نظرا للتقدم فى الإلكترونيات والميكانيكا الدقيقة .

وبالنسبة لنظام الإحداثيات وعدد الحركات الحرة للمؤثر النهائي المستخدم توجد أربعة أنواع : الإحداثيات الديكارتية والأسطوانية والكروية وفي النهاية الهندسية المفصلية وفى الحالة الأخيرة فان كل وصلة إضافية تزيد من عدد الحركات الحرة .

– المصادر :

1- Craig, J.J "Introduction to Robotics, "New York, Addison-Wesley, 1986.

2- Firebough, M.W. "Artificial Intelligence: A Knowledge-Based Approach", Boston, PWS-Kent, 1989.

3- Flynn, A.M. "Gnat Robots", AI Expert, Vol. 2, No 12, 1987, pp. 34 – 42.

* * * * * *

حركة التربية

أ - الندوات والمؤتمرات .

ب - الإصدارات الجديدة .

أ – الندوات والمؤتمرات :

المؤتمر القومي للموهوبين

(٩ – ١٠ أبريل ٢٠٠٠)

إعداد : د. نادية يوسف كمال

انطلاقا من وثيقة العقد الثاني للطفل المصرى ، التي تؤكد على ضرورة الاهتمام بتنمية المواهب ورعاية الموهوبين ، عقد المؤتمر القومي للموهوبين برئاسة السيدة سوزان مبارك قرينة السيد رئيس الجمهورية .

وقد بدأت إجراءات المؤتمر بلجنة تحضريه رأسها السيد الأستاذ الدكتور حسين كامل بهاء الدين وزير التربية والتعليم ، ثم عقدت جلسات استماع مع المعلمين والطلاب وأولياء الأمور برئاسة السيد وزير التربية والتعليم أيضا .

وتلى ذلك قيام ورش العمل بمناقشة أوراق العمل والأبحاث التي تقدم بها أساتذة الجامعات والمراكز البحثية والخبراء وقيادات الوزارة ، والمهتمون بقضية الموهبة والموهوبين .

وقد توجت هذه الجهود بانعقاد المؤتمر يومي الأحد والاثنين ٩ ، ١٠ من أبريل سنة ٢٠٠٠م .

أهداف المؤتمر :

هدف المؤتمر القومى للموهوبين إلى ما يلى :

١- استثارة الوعي القومي على كافة المستويات نحو قضية الموهبة والموهوبين والعمل على توظيف المواهب المختلفة واستثمارها ، لإنجاز متطلبات التنمية في القرن الحادى والعشرين .

٢- الوصول إلى رؤية مشتركة ، واضحة المعالم ، فيما يتعلق بالموهبة وتنوعها ، وأساليب رعايتها ، والمؤشرات التي يمكن من خلالها اكتشاف المواهب ومجالاتها المتعددة ،

وتحديد العناصر لتوفير المناخ والبيئة المجتمعية والتربوية الملائمة والحافزة على إطلاق طاقات الموهوبين والمبدعين .

٣- وضع إطار عام لسياسة واستراتيجية قومية، لاكتشاف المواهب ورعايتها وتنميتها ، وتحديد دور المؤسسات المختلفة للإسهام في تحقيق أهدافها وتوفير وسائلها .

وقد توصل المؤتمر إلي التوصيات التالية :

١- إعداد بطاقة خاصة بالتلميذ تتضمن معلومات عن سماته الشخصية وقدراته ومهاراته ، وملاحظات المعلمين إياه من خلال المقابلات وممارسته الأنشطة ، علي أن تستمر معه منذ بداية التحاقه بالمدرسة وحتى انتهاء فترة تعليمه .

٢- تشجيع المشاركة في الأولمبياد العالمي في الرياضيات والعلوم وغيرها .

٣- تخصيص حوافز لكل أنواع المواهب ، بشرط ضمان الموضوعية وتكافؤ الفرص ، وتخصيص حوافز مادية وأدبية لكل من يسهم في اكتشاف الموهبة ورعايتها .

٤- الاهتمام بدور الأنشطة التربوية في الكشف عن المواهب وتنميتها .

٥- أن يقوم مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية بإثراء الكتب المدرسية بمعلومات وأنشطة إضافية ، تتوافق مع قدرات الموهوبين وتتناسب مع مستوياتهم .

٦- إعداد كتيبات وأدلة معلم بها أنشطة حرة متنوعة تستثير القدرات المختلفة للتلاميذ ، علي أن تكون هذه الأنشطة مرتبطة بثقافة البيئة المحلية والمجتمعية .

٧- تخصيص يوم للمواهب والاحتفال بالموهوبين وتقديرهم علي المستويين المحلي والقومى .

٨- أن يقوم المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي بإعداد الاختبارات والمقاييس في كل مجال من مجالات الموهبة، مع مراعاة استخدام أكثر من أداة ، ومشاركة اكثر من جهة ، لضمان ، تحقيق الموضوعية في الاكتشاف .

٩- إنشاء موقع على الإنترنت للموهوبين يتبادلون من خلاله الخبرات .

١٠- إنشاء إدارة خاصة بالموهوبين بالوزارة .

١١- إعادة النظر في أساليب تقويم التلاميذ ، بحيث تراعي القدرات العقلية العليا بما يسمح باكتشاف الموهبة . وألا يقتصر علي قياس التحصيل فقط ، والعمل علي تقويم أداء التلاميذ من جميع الجوانب ومختلف الأنشطة التي يقومون بها ، بحيث يتم التقويم بشكل أمثل وواقعى .

١٢- عمل دورات تدريبية لأولياء الأمور والمعلمين والموجهين ومديري المدارس لتعريفهم وتوعيتهم بالمواهب وأساليب اكتشافها ورعايتها .

١٣- إنشاء مراكز لرعاية الموهوبين تقدم أنشطة خاصة وبرامج متنوعة للمواهب والقدرات المتنوعة لهم .

١٤- تخصيص حصص للموهوبين في المجالات المختلفة لإشباع وتنمية المواهب والقدرات المتنوعة لهم .

١٥- العمل علي استكمال العاملين بالمدارس من الإحصائيين الاجتماعيين والنفسيين وأمناء المكتبات والمعامل ومعلمي التربية الرياضية والفنية والموسيقية والكمبيوتر ، لرعاية الموهوبين .

١٦- تدعيم مركز سوزان مبارك الاستكشافي للعلوم ونشره في محافظات أخرى في أنحاء مصر .

١٧- إنشاء شعبة بالمركز القومي للبحوث التربوية والتنمية تقوم بإجراء دراسة مفصلة عن حياة الموهوبين فى مصر في مختلف المجالات .

١٨- عقد اجتماعات دورية مع الموهوبين ومناقشة مشكلاتهم واحتياجاتهم .

١٩- تحويل رابطة متفوقى الثانوية العامة إلي رابطة للموهوبين والمتفوقين معا ، يكون من أهم أهدافها رعاية الموهوبين في المجالات المختلفة .

٢٠- إثراء برامج إعداد المعلم (قبل الخدمة) لتخريج المعلم القادر علي اكتشاف الموهبة ، بالإضافة إلي

إنشاء شعبة لتخريج المعلم المتخصص في التعامل مع الموهوبين .

٢١- ضرورة مشاركة الإعلام في توعية الأسرة المصرية بكيفية اكتشاف ورعاية الموهوبين من خلال تقديم برامج خاصة عن الموهوبين وعرض أعمالهم ، وذلك بمشاركة لجان استشارية من المتخصصين تشارك في إعداد البرامج الإذاعية والتليفزيون الخاصة بذلك .

٢٢- المحافظة علي البيئة ومنع تلوثها ، لأن ذلك يسبب أضرارا بالغة للإنسان خاصة في مرحلة الطفولة ويدمر خلايا الجهاز العصبي والمخ، والاهتمام بالتغذية ، لأن نقص التغذية وسوءها يؤديان إلي تدمير خلايا العقل وتقليص القوي والقدرات المستقبلية بما في ذلك الإبداع والنبوغ للأجيال القادمة والموهوبة .

ولضمان تحقق هذه التوصيات فإن الأمر يتطلب تشكيل لجنة مصغرة لوضع سياسة قومية وخطة إجرائية لتحديد المسئوليات ومتابعة التنفيذ .

المؤتمر السابع للاتحاد الدولي لعلم النفس

(٢٣ -١٠ يوليو ٢٠٠٠ بمدينة استو كهولم بالسويد)

إعداد : د. رضا أبو سريع

رئيس قسم علم النفس التعليمي بتربية بنها



شارك فى المؤتمر أكثر من سبعة آلاف مشارك من كافة دول العالم تقريبا ، وقدم بالمؤتمر ما يقرب من خمسة آلاف ورقة بحثية متنوعة ما بين محاضرة عامة لكبار مشاهير علماء النفس فى العالم ، وبحث يقدم شفويا ، وبوستر على مدار الأيام الستة للمؤتمر ، حيث عقدت جلسات البحوث بطريقة متوازية في اكثر من ٣٠ قاعة فى آن واحد ، يقدم فى كل منها من ستة إلى عشرة بحوث فى

الجلسة ، هذا إلى جانب القاعات الكبيرة التي قدم فيها بوستر الأبحاث ، وكانت أعمال المؤتمر تبدأ يوميا من الساعة ٣٠ر٨ صباحا وتنتهي في ٣٠ر٦ مساء .

قدمت المحاضرات والبحوث في كافة مجالات علم النفس وقد وزعت على ٩ محاور أساسية ، هي :

- المعرفي . - النمو . - التطبيقي.
- الفسيولوجي . - الشخصية.
- الكلنيكي . - مناهج وطرق البحث.
- الاجتماعي . - الصحي .

وكانت جلسات البحوث والمحاضرات والبوستر موزعة على هذه المحاور في كل يوم من أيام المؤتمر .

واكب المؤتمر معرض لكبار دور النشر الخاصة بعلم النفس ، من كافة أنحاء العالم ، ومن ثم كانت الفائدة عامة من كافة الجوانب ، حيث يمكن للمشارك أن يتعرف على احدث الإصدارات من الكتب والدوريات .

اجتذبت المحاضرات الرئيسية اهتمام المشاركين ، ولاسيما تلك التي كانت تتناول محاولة إلقاء الضوء على بعض الإشكاليات في علم النفس ، أو التي تحاول استشراف المستقبل لبعض المفاهيم الأساسية في علم النفس ، ومن هذه المحاضرات التي تناولت الاتجاهات المستقبلية لبحوث الذكاء وقدمها مشاهير علماء النفس ، مثل Howard Gardner بعنوان " من يمتلك الذكاء " ومحاضرة Robert Sternber عن البحوث عبر الثقافية ومفهوم العامل العام ، ومحاضرة Ian Deary عن القياس في مقابل الفهم للذكاء الإنساني ، ومحاضرة Parick Kyllone عن إطار نظرى ومنهج جديد للاختبارات والمقاييس المعرفية وقد قدمت هذه المحاضرات أطراً نظرية جديدة للذكاء تتخلى عن الفكرة التقليدية للذكاء بما يسمي بالعامل العام ، وتطرح فكرة وجود ما يمكن أن يطلق عليه ذكاءات متعددة ، وقد أجرى سترنبرج العديد من البحوث في عدد من الدول أو ثقافات مختلفة لكي يدحض فكرة العامل العام التقليدية ، ومن المحاضرات الهامة أيضا محاضرة Alan Baddeley عن التطورات الحديثة في مجال الذاكرة العاملة ، وعرض فيها لأحدث النماذج التي تحاول تفسير كيفية عمل الذاكرة ، حيث يتشابه المفهومان في كثير من الجوانب حيث يتناولان تقدير الفرد الذاتي لقدراته وإمكاناته . المفهوم الأول " فاعلية الذات "

قدمه البرت باندورا فى إطار نظريته عن التعلم الاجتماعي ، والمفهوم الثاني " الذكاء الشخصي " قدمه فؤاد أبو حطب في إطار نموذجه المعرفي المعلومات ، وقد أجرى الباحث دراسة تجريبية في إطار مهام الذاكرة أو ضحت نتائجها أن الذكاء الشخصي كان الأفضل فى التنبؤ بالأداء الحقيقي للأفراد ، وقدمت الدراسة طريقة جديدة لكيفية تقدير ما أطلقت عليه الدراسة " التقدير الذاتي للقدرة " وهو يعتبر مفهوم بديل عن المفهومين السابقين حيث يعبر عن الأداء الذي يقوم به الفرد في هذا الإطار ، ويدعو إلى البحث والدراسة فى إطار مهام أخرى واستخدام الطريقة الجديدة التي قدمها البحث للوصول إلى التقدير الذاتي لقدرة الفرد .

مؤتمر مناهج التعليم وتنمية التفكير

(٢٥ -٢٦ يوليو ٢٠٠٠)

إعداد : د. أبو السعود محمد أحمد

رئوس قسم المناهج بتربية بنها

عرض بالمؤتمر أربعة عشر بحثاً وعشر أوراق عمل ، وثلاث ندوات .

وقد تم تصنيف البحوث في محاور ثلاثة تناول الأول منها بحوثاً ودراسات في تنمية التفكير حيث مركز هذا المحور علي أهمية تنمية التفكير عبر المناهج المدرسية باعتبارها وسيطاً مهماً للتربية وكيفية توظيف التدريس بما يسهم في تنمية التفكير مثل استخدام المناقشة وتحليل المهمة (Task Analysis) في تنمية التفكير ، واستخدام الأنشطة اللغوية في دروس اللغة العربية ، والأسلوب السقراطي (Socratic Method) في تعديل المفاهيم البديلة ، والطرائف التاريخية ، وذلك لتنمية جوانب التفكير المختلفة وفي هذا المحور أيضاً تم عرض دراسة نظرية حول بحوث جارد نر Gardener ونظريته في مجال تعدد الذكاء الإنساني وأهمية التعامل وفهم الذكاء الإنساني علي انه أنواعا متعددة وأهمية الاهتمام بتنمية التفكير في الإطار

السابق والاهتمام بالذكاء الوجداني في عملية التدريس وبناء المناهج .

أما المحور الثاني : فقد عني بدراسات حول اللغات وتنمية التفكير وفيه تناولت البحوث كيفية الإفادة من التدريبات الواردة في الكتب المدرسية للغات، وفعالية نظريات التعلم وخصوصياً تلك النظريات التي لها تطبيقات في مجال التدريس ، وأهمية القراءة الناقدة ، ودور الوسائط المشار اليها في تنمية التفكير الإبداعي والتفكير الناقد سواء في اللغة العربية أو اللغة الإنجليزية أو اللغة الألمانية وأهمية العناية بتنمية التفكير من خلال بتلك الوسائط .

أما المحور الثالث : فقد تناول أيضاً بحوث ودراسات في تنمية التفكير حيث اهتمت بحوث هذا المحور بأهمية استخدام التفكير التماثلي أو بناء برامج مستقلة لتنمية التفكير وخصوصاً التفكير الناقد وركزت تلك البحوث علي مهارات التفكير الناقد وضرورة تنميتها إما من خلال برامج مقترحة تعتمد علي توفير أنشطة إثرائية وخلق بيئة تعلم مناسبة لتنمية التفكير أو من خلال مناهج قائمة مع إعادة تكيفها بم يسهم وتنمية مهارات التفكير .

أما أوراق العمل فقد تم عرضها في ثلاث ندوات تناولت الأولي منها " التفكير – رؤي عامة " ، حيث عرض المتحدثون للإطار النظري للتفكير ومكونات عملية التفكير، والمهارات التي تتضمنها وكيفية تدريب العقل علي التفكير وعلاقة التفكير بالذكاء وأهمية تعلم التفكير وتصنيف استراتيجيات التفكير وأهمية الولاء والنسق العلمي في عملية التفكير .. والندوة الثانية : قد تناولت المعلم وتنمية التفكير وقد ركز المتحدثون فيها علي ضرورة تفصيل برامج إعداد المعلم في كليات التربية، بما يسهم بتنمية التفكير والتدريب علي أنماطه وتوفير نماذج تدريسية يمكن تطبيقها في التعلم والتدريس ، وضرورة إكساب المعلم لمهارات التفكير بأنماطه المختلفة .

أما الندوة الثالثة : فقد تناولت المناهج والتفكير و أعترض فيها المتحدثون لأهمية التدريب علي مهارات التفكير من خلال المناهج المدرسية والتركيز علي المباحث الجديدة مثل : التعلم التعاوني، حل المشكلات ، التعلم بالاكتشاف بما لها

من إسهامات وانعكاسات علي مهارات التفكير ، وركز المتحدثون أيضاً علي أن التفكير وإدارته السليمة تمثل التحدى الأساسي للمنهج في عصر العولمة ، لذا ينبغي علي المناهج المدرسية أن توفر مجالا خصباً مرناً لتنمية مهارات التفكير .

وقد خلص المؤتمر إلى مجموعة من التوصيات ركز معظمها علي ضرورة إعادة النظر في المناهج المدرسية بما يسهم في تنمية مهارات التفكير وإعادة النظر في نظام التقويم القائم .. وضرورة مراجعة برامج إعداد المعلم وتضمينها نماذج كيف يفكر العلماء ؟ ونماذج تدريسية تركز علي تنمية مهارات التفكير وعمليات .. وضرورة توفير بيئة مدرسية تسهم التفكير .

المؤتمر التاسع للكونجرس العالمى لتعليم الرياضيات

(٣١ /٧ – ٨/٦ ٢٠٠٠)

إعداد : د. وليم تاضروس عبيد

كان برنامج المؤتمر حافلاً طوال أيام انعقاد المؤتمر . وقد تضمن أربعة محاضرات عامة موسعة (Plenary) تتابعية ، ٥٥ محاضرة نظامية (Regular) بالتوازى ، ١٣ مجموعة عمل (Working groups) بالتوازى ، ٢٣ مجموعة دراسة موضوع(Topic Study Groups) إضافة إلى عروض من بعض الدول ، وورش عمل معرض لدور نشر وأجهزة حواسيب وحاسبات . كما انعقدت أثناء المؤتمر الجمعية العمومية للكونجرس والتى تضم ممثلين عن الدول المشاركة رسمياً بالكونجرس .

المحاضرات العامة :

تناولت : قضايا وتوجهات فى بحوث تعليم الرياضيات ، أهداف تعليم الرياضيات والطرائق فى الرياضيات التطبيقية ، بناء تعليم الرياضيات فى

عملية منظومية ، كيف ينمى تعليم الرياضيات أنظمة البرهنة والتحليل عند التلاميذ .

المحاضرات النظامية :

كان من أهم ما تناولته :

العمليات العقلية فى التفكير الجبرى ، مدخل ثقافى مجتمعى لتدريس التفاضل والتكامل ، إعداد معلمى الرياضيات فى إطار النظرية البنائية ، المستويات والمعايير القومية والتحكم فى المنهج المحلى ، أهمية البرهان فى تعليم الرياضيات ، الخبرة اليابانية فى استخلاص الأفكار الرياضية من التلاميذ ، أثر برنامج كاليفورنيا للعودة إلى المهارات الأساسية ، صناعة الرياضيات ، الخبرة الروسية فى امتحانات الرياضيات ، الآلة والإنسان فى تعليم الرياضيات ، دور تكنولوجيا الحوسبة الشخصية ، التحليل بواسطة الآلة ومسرح الذكاء التربوى ، تدريس الهندسة فى عالم متغير ، تدريس البيانات والاحتمال من منطلق نتائج البحوث ، تعليم الرياضيات للطلاب الموهوبين ، إعادة اكتشاف المعلم : المعلم كطالب ، المعلم كباحث عالم ، المعلم كمعلم ، نمذجة المسائل فى ضوء معارف العالم الحقيقى ، منظور ثقافى لفهم الأطفال .

للمفاهيم الأساسية فى القياس ، الصور البصرية فى الرياضيات ، التفكير ، الاتصال والتعلم ، تعليم الرياضيات من خلال إنتاج مواد علمية .

مجموعات العمل :

كان من أهم ما تناولته :

تعليم الرياضيات فى المراحل المختلفة ، تعليم الرياضيات مدى الحياة ، إعداد ترتيب معلم الرياضيات ، البحث والنظرية والتطبيق فى تعليم الرياضيات ، الأبعاد السياسية والاجتماعية والتاريخية والتكنولوجية ، التقويم .

دراسة موضوعات :

تناولت الجبر والهندسة والحسبان (التفاضل والتكامل) والإحصاء ، الوسائل التعليمية والتعلم عن بعد والنمذجة وحل المشكلات والبرهان ، التعليم الفنى ، ذوى الاحتياجات الخاصة والإبداع والمساواة والمسابقات واختبارات القبول والفن والرياضيات العرقية .

عروض دولية وورش عمل :

قدمت بعض الدول نماذج من أنشطتها فى تعليم الرياضيات من بينها فرنسا ، اليابان ، إيطاليا ، ماليزيا ، الصين ، كما قدمت ورش عمل أهمها ورشة عمل خاصة بنظرية الفوضى .

حضر المؤتمر حوالى ٢٠٠٠ مشارك جدير بالإشارة أنه حضر من مصر مشاركان فقط هما (أ.د. عطية عاشور ، أ.د. وليم عبيد) ، بينما حضر من إسرائي ٢٨ مشاركاً .

قدم د. عاشور دراسة عن استخدام الرياضيات فى العلوم الأخرى ، وقدم د. وليم عبيد دراسة عن البحوث فى تعليم الرياضيات من حيث التوجهات العالمية والمصرية والعربية (وتنشر هذه الدراسة فى العدد القادم من المجلة) .

نبذة مختصرة عن محاضرة المدخل المنظومى فى تعليم الرياضيات :

قدم هذه المحاضرة د. إريك وتيمان من جامعة دورتموند بألمانيا .

- لبعض الوقت كان هناك اهتمام متزايد بين باحثى تعليم الرياضيات بتجسير الفجوة بين النظرية والممارسة العملية . رغم ذلك ، ولأسباب منظومية فإن هناك احتمال بدرجة كبيرة أن النظريات التى بنيت مستقاة عن الممارسة العملية لا يمكن تطبيقها .
- لإحداث تفاعل قوى ومتصل بين النظرية والممارسة العملية لابد من البحث عن محور مشترك تكون فيه النظرية والممارسة إضافة إلى الرياضيات وتعليم الرياضيات تتداخل فيما بينها .
- يتمثل المحور المشترك فى خلق بيئة تعلم جوهرية (SLE) تربط منظومياً بين البحث وإعداد المعلم وتنميته ، ويتمثل فيها الأهداف والمحتوى والعمليات والإجرائيات ، وتتضمن العناصر الرياضية والسيكولوجية والتربوية من منظور شامل ، كما أنها تعتبر مصدراً ثرياً لأنشطة رياضية .
- فى العقود القليلة الماضية بدأ نموذج جديد يكتسب أهمية يعرف بالمدخل المنظومى الارتقائى (Systemic – Evolutionary) . يستند هذا المدخل إلى الحقيقة القائلة بأن الكيانات البيولوجية والاجتماعية

كيانات على درة عالية من التعقيد لا تسمح بالتحكم فيها من الخارج بواسطة المداخل التقليدية .

- يبدأ المدخل المنظومي التطوري (لإدارة المشكلات المعقدة من معلمات تختلف عن المنهج التقليدى الذى يستند على المدخل الآلى المغلف بالتكنولوجيا Nechanisties – Technomorph) .

- النموذج القاعدى للمدخل المنظومى هو النسق التلقائى ذاتى التوليد والذى أفضل مثال له هو الكائنات الحية . الكائنات الحية لا تبنى ولكنها تنمو التلقائية نراها أيضاً تنمو فى المجالات الاجتماعية .إنها تنشأ بواسطة الأعمال البشرية ونتيجة لها. ولكنها لا تناظر بالضرورة أهداف أو خطط أو مرامى موضوعة مسبقة . إلا أنها يمكن أن تكون عقلانية ومنطقية بدرجة عالية .

- طبقاً للنموذج المنظومى التطورى فإن الطريقة الوحيدة المعقولة والمجدية فى التأثير على نظام حى – أو تعبير أفضل التعايش معه – هو التفاعل بوعى مع القوى ذاتية التنظيم داخله . إن وظائف النظام تتوقف كما وأن كفاءته تختزل إذا ما خضع لتحكم آلى من خارجه ، ذلك أن هذا التحكم الخارجى يكبت القوى الذاتية التى بداخله .

- تضمينات المدخل المنظومى التطورى لتعليم الرياضيات :

- يتم التعلم بطريقة أفضل إذا تضافرت كل القوى التلقائية المعنية ، وإذا جرى تنمية المسئولية الذاتية والاعتماد على الذات فى العمل .
- تحطيم الحواجز التقليدية بين الباحث من جهة وبين المعلم من جهة أخرى .
- ينبغى أن يبنى الباحث على القوى التلقائية للمعلمين بنفس الطريقة التى ينبغى أن يبنى العمل التعليمى على القدرات التلقائية للطلاب .
- يجب تحويل كل التصنيفات والتراتيب الهرمية التقليدية إلى شبكات تبادلية والدعم التعاونى المتبادل ... وذلك على جميع المستويات .

- بيئة التعليم الجوهرية في الرياضيات ترتبط أساساً بمهارات رياضية رفيعة المستوى مثل : التربيص ، الاستكشاف ، التحليل والبرهنة ، والاتصال . ولا يعني ذلك إهمال المهارات الأساسية ، ذلك أن الاهتمام بالمهارات العليا يتضمن – بل يتطلب – التمكن من المهارات الأساسية .

هذا وقد أشار المحاضر إلى أن إعداد المعلم يتطلب تقديم المقررات الرياضية في سياق تربوى ، مما يعنى أخذ ذلك في الاعتبار في المحتوى وأساليب التدريس . ومراعاة تضمين مقررات إعداد معلم الرياضيات موضوعات رياضية ابتدائية (المرتبطة بما يتم تدريسه فى مراحل قبل الجامعة) وأن تقدم الرياضيات للطالب المعلم كأنشطة . إن ربط تعليم الرياضيات للمعلم بالمدخل المنظومى وبيئة التعلم الجوهرى (SLE) يسهم بدرجة كبيرة فى جعل الرياضيات شيئاً ذا معن للمعلم .

ملاحظة : يقوم مركز تطوير تدريس العلوم بجامعة عين شمس بإجراء تجارب وورش عمل لتطوير تدريس العلوم والرياضيات أخذاً بالمدخل المنظومى .

اجتماع خبراء العولمة والتعلم والتنمية البشرية

(٢١ – ٢٢ فبراير ٢٠٠١)

إعداد : د. عصام توفيق قمر
باحث بالمركز القومى للبحوث التربوية والتنمية

تحت رعاية السيد السفير ضو سويدان الأمين العام المساعد رئيس الإدارة العامة للشئون الاجتماعية والثقافية بجامعة الدول العربية عقدت جامعة الدول العربية بمقر الأمانة العامة بالقاهرة اجتماعاً حول " العولمة والتعليم والتنمية البشرية " فى الفترة من ٢١ – ٢٢ فبراير ٢٠٠١ ، وقد شارك فى هذا الاجتماع مجموعة من

أساتذة وخبراء التربية وعلم الاجتماع ، والإعلام والاقتصاد ، والتكنولوجيا يمثلون مجموعة دول هى : ليبيا ، والجزائر ، وتونس ، ومصر ، واليمن ، وسوريا .

وعلى مدى يومين هما مدة اللقاء تم عقد ثلاث جلسات عامة سبقتهم جلسة افتتاحية تحدث فيها السيد الأمين العام المساعد ، والسيد مدير وحدة البحوث والدراسات السكانية بجامعة الدول العربية ، وقد جاءت الجلسات الثلاث العامة على النحو التالى :

الجلسة الأولى : العولمة والتعليم ..

المفاهيم والمنهجيات : وقدمت فيها ورقتان هما :

- التعليم ومتطلبات التنافس فى عالم يزداد انفتاحاً (أ.د/ على نصار) .
- العولمة وإمكانية النهوض بالبشرية (أ.د. مصطفى التير) .

الجلسة الثانية : الصيغ غير الرسمية للتعلم

وقدمت فيها ورقتان هما :

- العولمة ومهام الأسرة فى التعليم (أ.د. عبد الباسط عبد المعطى) .
- الصيغ غير الرسمية للتعلم .. الأسرة والجمعيات الأهلية (أ.د. رسمى عبد الملك) .

الجلسة الثالثة : التعلم فى الوطن العربى ..

- من رصد الواقع إلى أفق التطوير :

وقدمت فيها ثلاثة أوراق ، هى :

- العرب والعالم : كشف حساب التنمية البشرية ... العلم والتعليم فى الوطن العربى (أ.د. نبيل نوفل) .
- تكوين الفاعل الكوكبى : رؤية تفكيكية للمفاهيم التربوية (د. طلعت عبد الحميد) .
- العولمة ومقومات الثقافة العارفة والمجتمع المتعلم : إستراتيجية عربية للمواجهة (أ.د. دارم البصام) .

#########

ب - إصدارات جديدة :

١ - جابر محمود طلبه (١٩٩٩) . التجديد التربوى من أجل جامعـــة المســتقبل ، المنصورة ، مكتبة الإيمان .

٢ - سعيد حارب : الثقافة والعولمة (٢٠٠٠) العين دولة الإمــارات ، دار الكتــاب الجامعى .

٣ - صلاح معوض وحنان عبد الحليــم رزق (٢٠٠١) . الإدارة التعليميــة بيــن النظرية والتطبيق ، المنصورة ، المكتبة العلمية الحديثة .

٤ - محمد جابر الأنصارى : ثقافة المراجعة (٢٠٠١) ، قطر الدوحة .

1 - Kres, G.J. and J.Snyder (1994); Forecasting Report: A Comparative Suvey of Commerical Forecasting System; MA: IT Research Corporation, Brooking.

2 - Shim, J.Siegel & C.J. Liew (1994), Strategic Business Forecasting, Chicago; Probus Pub co.

3 - Richard Castillo, (1997), Culture and Mental illness: A Client - Centered Approach, London, Thomson and learning.

4 - Nicky Hayes, (1997); Successful Team Management, London, Thomson and Learning.

5 - Dalin, P. School Development: theories and Strategies, London: Cassell Wellington House, 1998.

6 - Holton, A.., S.(ed.). Mending the Cracks in the Ivory Tower: Strategies for Conflict Management in Higher Education. Bolton: Anker Publishing Company, Inc., 1998.

7 - J .mc Whirter et.al; (1998); At-Risk Youth: A Comprehensive Response, Second Edition, Thomson and Learning.

8 - Richard Williams, (1998); Performance Management: Perspective on Employee Performance, London, Thomson and Learning.

9 - Wright, G.d P. Goodwin (1998), Forecasting with Judgment, New York: J. Wiley & Sons.

10 - Burrup, P., Brimley, v. & Garfield, R. Financing Education in a Climate of Change. (7th ed.). Boston: Allyan and Bacon, 1999.

11 - Janet K.Belskey, (1999); The Psychology of Agine: Theory, Research, and Intervention, London, Thomson and Learning.

12 - John Best, (1999) Cognitive Psychology, London, Thomson and Learning.

13 - David Lieberman; (2000); Learning, Behavior and Cognition, Third Edition, London, Thomson and Learning.

14 - S.T.Tan; (2000) Calculus for the Managerial, Life and Social Sciences, London, Thomson and Learning.

15 - Allen Rubin and Earl R.Babbie, (2001) Research Methods for Social Work, London, Thomson and Learning.

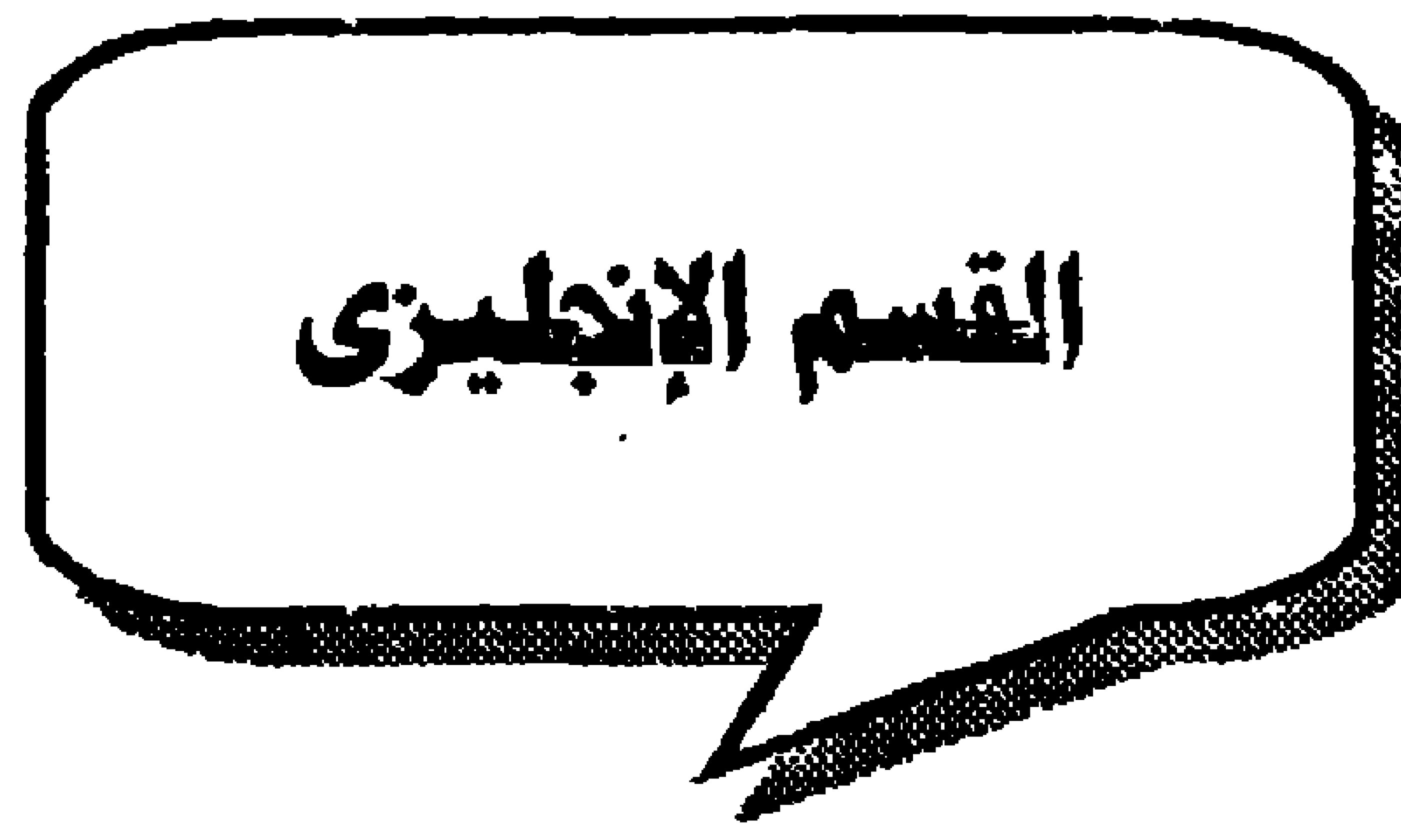
16 - Eric Zillmer and Mary Spiers, (2001); Principles of Neuropsychology, London, Thomson and Learning.

17 - James W.Kalat, (2001); Biological Psychology Seventh Edition, London, Thomson and Learning.

18 - Barry H.Kantowitz et.al; (2001) Expermintal Psychology, Seventh Edition, London, Thomson and Learning.

19 - Sergiovanni, T. The Lifeworld of Leadership: Crating Culture, Community, and Personal Meaningin our Schools. Szn Francisco : Jossey – Bass Publishers, 2000.

20 - Projections: Methodology and Analysis, New york, Khuwer Academic \ Plenum Publisher



The Effectiveness of Problem Posing Strategies on Prospective Mathematics Teachers' Problem Solving Performance

Dr. Reda Abu-Elwan

Contents

Contents

(4) An archhitect was hired to build a monument for October war. The structure was to be a pyramid made out of cannonballs.The base of the pyramid was to be 100 cannonballs with 10 cannonballs on a side.How many cannonballs were neede to build the monment?

The Generated Problem:

(5) Uncle Reda gave each of his three nieces a number of gold pounds equal to their ages. The youngest felt that this was unfair.They agreed to redistribute the money.The youngest would split half her pounds evenly with the other two sisters.The middle sister would then give each of the others 4 pounds.Finally,the oldest was to split half of her pounds equally between the two younger sisters.After exchanging the money,each girl had 16 pounds.How old were the sisters?

The Generated Problem:

(6) Ali, Adel,Ahmed and Ashraf were training for cross-country racing. Ahmed ran twice as far as Adel. Ashraf ran 8 km less than Ahmed. Adel ran 5 km more than Ali. Ali ran 6 km. How far did each person run?

The Generated Problem:

(7) A business man looks at the clock on the wall befor leaving the office for lunch. When he returns , he finds that the hour and minute hands have exchanged places from the positions they had when he left the office. How long was he gone from the office?

The Generated Problem:

(8) Hany traveled 435 miles. It took a total of 21 hours. Some time he averaged 10 mph, the rest he averaged 25 mph. How long did he average 25 mph?10 mph? How far did he go at 25 mph?

The Generated Problem:

Appendix (I)
Achievement test
Mathematical Problem (solving-posing)

Name :------------------------ **ID number** :-------------
Group *: E or C*

Instructions:

- *Read each problem, then solve it using suitable mathematical problem solving strategy with Polya's four steps.*
- *Generate one more question as an extension to the original problem,by modifying some of the elements of the source strcture(knowns or unknowns):write it down in the square, then solve it.*

Problems :

(1) Hamad is an only chiled who does not like to attend school.His parents are very wealthy.Suppose that Hamad's parents,in an effort to improve his school attendance,offer to pay him each day for attending school.Hamad is to receive OR1 on the first day that he attends school,OR2 the second day,OR4 the third day,OR8 the foyrth day, and so on. If this process were to contnue.how much money would Hamad receive on (a) the 12^{th} day, (b) the 30^{th} day, and (c) the nth day?

The Generated Problem:

(2) A family owns a company that manifactures stapling machines.The family spent OR10 000 as start-up costs.It then cost OR4 to make each stapling machine.If each machine sells for OR4.950, Is it possible to make exactly OR30 000 profit? Explain your answer.

The Generated Problem:

(3) A town of pop. 21845 was known for the speed with which a story could spread through it. Each person who heard a rumor would tell it to 4 other people in 1 h and then tell it to no one else. One morning the town clerk heard a story. How long it take to spread all over town?

The Generated Problem:

Polya, G. (1973). ***How to solve it: A new aspect of mathematical method***, 3rd ed., New York. Macmillan publishing.

Silver, E.A. & Mamona, J. (1989). Problem posing by middle school teachers, ***In C.A. Maher, G.A. Galdin & R. B. Davis (Eds), proceedings of the eleventh annual meeting of the North American Chapter of the International Group for the psychology of Mathematics Education PP. 263-264. NJ, New Brunswick.***

Silver, E. A & Cai, J. (1993). Mathematical problem posing and problem solving by middle school students. ***In C. A Maher, G. A. Golding & R. B. Davis (Eds.) proceedings of PME-NA (Vol. 1. PP 263-269). New Brunswick, NJ: Rutgers University.***

Silver, Edward A. (1994). "On Mathematical problem posing", ***For the Learning of Mathematics, 14 (Feb. 1994) PP. 19-28.***

Wilson, James W.; Fernandez, Maria L. and Hadaway, Nelda (1993). Mathematical problem solving, ***in Patricia S. Wilson Ed. "Research Ideas for the Classroom, High School Mathematics" NCTM Research Interpretation project New York, Macmillan Pub. Comp.***

Frederksen, N. (1984). Implications of Cognitive theory for instruction in problem solving, ***Review of Educational Research, V. 54, PP. 363-407.***

Gonzales, Nancy A. (1994). Problem posing: A neglected Component in mathematics Courses for prospective elementary and middle school teachers, ***School Science and Mathematics, V94, N.2, Feb.94, PP.78-84.***

Kilpatrick, J. (1987). Problem Formulating: where Do Good problems Come From? ***In Schoenfeld, Alan H. (Ed.), Congnitive Science and mathematics Education, PP. (123-147), New Jersy, Lawrence Erlbaum Associates, Inc.***

Leung, Susan S. (1993). The Relation of Mathematical Knowledge and Creative Thinking to The Mathematical Problem posing of prospective Elementary School Teachers on tasks Differing in Numerical Information Content, ***Ed. D. University of pittsburgh, PGH.***

Lowrie, T. (1999). Posing problems and solving problems, ***APMC, Vol. 4, n4, PP. 28-31.***

National Council of Teachers of Mathematics (1981). ***An agenda for action for School Mathematics for the 1980's***, Reston, VA, Author.

National Council of Teachers of Mathematics (1989). ***Curriculum and Evaluation Standards for School Mathematics***, Reston, Va, Author.

National Council of Teachers of Mathematics (1991). ***Professional Standards for Teaching Mathematics***, Reston, VA, Author.

National Council of Teachers of Mathematics (2000). ***Principles and Standards for School Mathematics***. Reston, Va, Author.

polya's four-steps as it is developed by problem posing strategies.

Results from this study supported the hypothesis and a significant improvement in student-teachers problem solving performance was observed, as well as there is a significant improvement in student-teachers problem posing performance in the achievement test.

An alternative explanation for the present findings is that student-teachers have opportunities to discuss each step in their solving a presented problem with more emphasis on the uses of problem posing strategies used to develop new problem, this is in line findings of Gonzales, (1994) and Leung, (1993).

More research needs to be performed on the relationship between problem solving performance and problem posing abilities for students at all stages.

References:

Abu-Elwan, Reda (1999). "The development of mathematical problem posing skills for prospective middle school teachers". In *A. Rogerson (Ed.) proceedings of the International conference on Mathematical Education into the 21st Century: Social challenges, Issues and approaches, (Vol. II, PP. 1-8), Cairo, Egypt.*

Brown, S., & Walter, M. I. (1990). *The art of problem posing*. Philadelphia, PA: Franklin Institute press.

Brown, S., & Walter, M. I. (Eds) (1993). *Problem posing reflections and applications*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

level of problem solving performance for experimental group is consistent with the significant increase in problem posing performance for student-teachers in Control group, with means of 2.32 and 1.76 respectively. The resulting t value of 2.93 is significant at $p<0.01$. Student-teachers of the experimental group were able to exhibit a significantly higher level of problem-solving performance as compared to that exhibited by student-teachers of the Control group.

In consistence with previous results, student-teachers of the experimental group were able to exhibit a significantly higher level of problem-posing performance as compared to that exhibited by student-teachers of the Control group.

Overall, the level of problem (solving-posing) performance has significantly improved for student-teachers of the experimental group comparing with performance of student-teachers of control group in the test of problem (solving-posing) with means of 8.16 and 6.72 respectively. The resulting t value of 3.33 is significant at $p<0.01$.

Discussion:

This study aimed at examining the effectiveness of problem posing strategies on prospective mathematics teachers' problem solving performance.

The study sought to develop polya's four-steps to include more generated questions in "make a plan" and "Carrying out the plan" or make an extension to the original problem to enhance student-teachers performance in problem solving. Participants of the experimental group had studied problem solving using

* Results:

To determine the effectiveness of problem posing strategies on prospective Mathematics teachers' problem solving performance, t-test was used as a measure of comparison between the mean scores on: mathematical problem (solving-posing) test for both experimental group (E) and control group (C), SPSS V10.0 was used and it is shown in table (1).

Table (1)
Means, Standard deviations and the value of T of scores in Mathematical problem (solving-posing) test

Variable	Experimental (n=25)		Control (n=25)		Mean Difference	t-value	P<
	M	SD	M	SD			
Problem – solving	4,16	.75	3.64	1	.52	2.09	0.01
Problem – posing	2.32	.69	1.76	.66	.56	2.93	0.01
Problem (Solving-Posing)	8.16	1.43	6.72	1.62	1.44	3.33	0.01

* Maximum score in "problem-solving part" of the test = 5 marks
* Maximum score in "Problem-posing part" of the test = 3 marks
* Maximum score in "Problem (solving-posing) test" = 10 marks

It is evident from table (1) that the level of problem solving performance has significantly improved for student-teachers of the experimental group compared with performance of other student-teachers of the Control group in problem solving, with means of 4.16 and 3.64 respectively. The resulting t value of 2.09 is significant at p<0.01. This improvement in the

The most important step is to encourage students to "generate an extension of the given problem" or "posing a related problem" as it is suggested by Gonzales (Gonzales, 1994, 81). She suggested a fifth step which is:

(5) Posing a related problem:

Use the given problem and modify it to obtain a variation of the given problem. Students pose a related problem by changing the values of the given data and by changing the context of the original problem, this doesn't mean he has to modify or change the solving strategy used in the original problem.

Student-teachers may have used any of the following techniques in writing new related problems:

(a) Change the values of the given data,

(b) Change the context and

(c) Change the number of conditions.

Third: Group C studied "problem solving activities" during the time of Sept. and Oct. 2000 (5-weeks) while Group E studied "problem solving-posing activities during the time of Sept. and Oct. 2000 (7-weeks), the extra two weeks because of the techniques used in problem posing during and after solving of the problem.

Fourth: Achievement test on "Mathematical problem solving-posing test" was presented to student-teachers in group C and E in same time on October 29, 2000 as a post test.

They were introduced to solve problems by traversing each of Polya's steps in the problem solving process.

They were required to write a description of each step as follows:

(1) Understanding the problem:.

Ask yourself questions such as: "What is the problem all about?", "What am I given and non-givens?", "What do I need to find?"

(2) Make a plan:

What strategy you know (look for pattern, making table or work backward) you will use.

(3) Carrying out the plan:

Perform the necessary computations and describe the steps that you take.

(4) Evaluate Solutions:

Check if there might be other solutions or other strategies which will yield the same solution.

Student-teachers had to indicate all questions, attempts, frustrations or any restrictions they placed on a problem. Within the context of solving a given set of problems, probing questions were posed such as:

Is all the given data relevant to the solution? Do any assumptions have to be made? Are there different ways of interpreting the given information or conditions? As the questions are posed, students reach a good understanding of each problems.

- School mathematics textbooks (middle and secondary stages)
- Problem solving experiences in Mathematics as a source book.
- Internet web: www3.actden.com/math-den

Second: Student-teachers in group E (Experimental) studied problem solving strategies based on polya's four steps (polya, 1973). Problems were chosen from the previous sources like group C. But students in group E, studied it under other treatment for polya's four-steps.

Student-teachers explored the intent of each step in the process and attained a basic understanding of the process. (fig. 1).

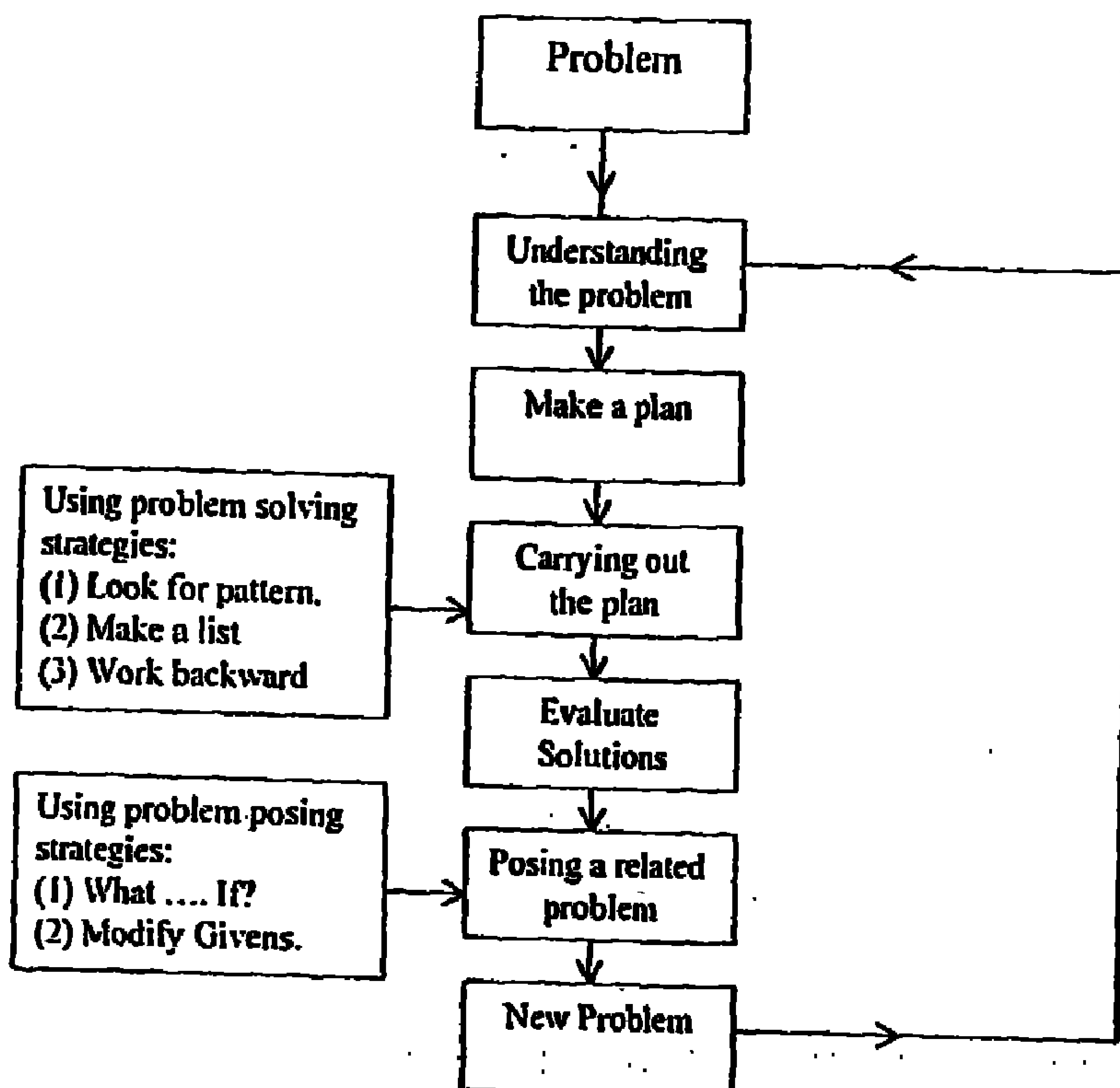


Fig (1): Framework for cyclic of activity Problem (solving – posing)

and vacationing problems were developed based on the three problem solving strategies:

- Look for pattern,
- Make a list,
- Work Backward.

The test consists of eight open-ended problems, each one of it contains:

- A statement of the problem.
- A question asking student to solve it.
- Another question asking students to pose an extension to the original problem, then to solve it.

Four referees were asked to give their opinions regarding the validity of the test, Based on their suggestions, all modifications were developed. Reliability of the test was established using a group of 20 mathematics student-teachers. A reliability Coefficient mean value of 0.69 was secured.

The achievement test in its final form was ready to use in the experimental design. (App. 1).

The Experimental Design:

First: Students-teachers in groups E and C were involved in a quasi-experimental design as the following:

Students-teachers in Group C (Control) studied problem solving strategies based on Polya's four steps; several problems has been presented to students-teachers in this group, they were requested to solve it using suitable problem solving strategies, problems were chosen from:

(2) There willd be statistically significant differences ($p<0.01$) between student-teacher's mean scores of experimental group and the control group in the mathematical problem posing part of the achievement test in favor of the experimental group.

(3) There will be statistically significant differences ($p<0.01$) between student-teachers' mean scores of the experimental group and the control group in the mathematical problem (solving-posing) test in favor of the experimental group.

Method

Subjects:

Fifty student-teachers participated in the study, All of them were in the third year in College of Education, (Sultan Qaboos University) specialized in mathematics / computer, They were enrolled in "Methods of Teaching Mathematics 2" Course. They were divided into two groups; group E as an experimental group and group C as a control group, each group consisted of ?5 student teachers. The study was conducted over the period extending from November 12, 2000 to December 17, 2000.

Instruments:

An achievement test on "***Mathematical Problem Posing-Solving***" was developed to determine the effectiveness of using problem posing strategies to enhance student-teachers' performance in mathematical problem solving. The main topics and ideas of the achievement test are relevance to everyday life and were reinforced through common activities like shopping

6 - Challenge students to move beyond traditional word problems by designing problems that are open ended and associated with real life experiences.

7 - Encourage students to use technology (Calculators, CD,) in developing their mathematical thinking skills, so they can use this technology to generate a new mathematical situations.

Research Questions:

This study attempts to answer the following questions:

(1) How effective is the teaching of problem posing strategies enhancing student-teachers performance in problem solving?

(2) Is there any differences in mathematical problem solving skills between student-teachers who study problem posing strategies and those who just study problem solving strategies?

Hypotheses:

The study included three hypotheses which are listed below:

(1) There will be a statistically significant differences ($p<0.01$) between student-teachers' mean scores of the experimental group and the control group in the mathematical problem solving part of the achievement text in favor of the experimental group.

the required. Brown and Walter (1990, 1993) designed an instructional problem formulating approach based on the posing of new problems from already solved problems, but they have also recommended varying the conditions or goals of given problems. This reformulation approach appears to be the most effective method for introducing structured problem posing activities in mathematics classrooms.

In order to create teaching / learning situations that provide good problem posing situations, (Lowrie, 1999) recommend the mathematics teacher to:

1 - Encourage students to pose problems for friends who are at or near their own standard until they become more competent in generating problems.

2 - Ensure that students work cooperatively in solving the problems so that the problem generator gains feedback on the appropriateness of the problems they have designed.

3 - Ask individuals to indicate the type of understanding and strategies the problem solver will need to use in order to solve the problem successfully before a friend generates a solution.

4 - Encourage problem – solving teams to discuss, with one another, the extent to which they found problems to be difficult, confusing, motivating or challenging.

5 - Provide opportunities for less able students to work cooperatively with a peer who challenged the individual to engage in mathematics at a higher level than they were usually accustomed.

[2] Semi-Structured problem posing situations:

Students are given an open situation and are invited to explore it using knowledge, skills, concepts and relationships from their previous mathematical experiences and it takes the following forms:

Open-ended problems (i.e. mathematical investigation)

Problem similar to given problems.

Problems with similar situations

Problems related to specific theorems

Problems derived from given pictures

Word problems

This strategy was developed with student-teachers as the following (Abu-Elwan, 1999):

1) A semi-structured situations from daily life was presented to all students.
2) Students were asked to complete the situations using their perspective to be able to pose problems from that formed situation.

   Students can generate problems by omitting the questions from given situations.

[3] Structured problem posing situations:

Any mathematical problem consists of known data (Given) and unknown (required). The teacher can simply change the known and pose a new problem, or keep the data and change

suitable problem posing strategies to generate more questions and problems for students.

Mathematical Problem Posing Strategies:

Mathematics teachers might use one or more strategies to formulate new problems or encourage their students in mathematics classes to be good problem posers. Strategies could be used depending on the most suitable conditions (mathematics content, students levels, learning outcomes and mathematical thinking types). Problem posing situations classified as free, semi-structured or structured situations.

[1] Free problem posing situations:

Situation from daily life (in or outside school). Astudent can use them to generate some questions leading him to construct a problem. Students are simply asked to pose problems encouraging them to 'make up a simple or difficult problem" or "Construct a problem suitable for mathematics Competitions (or a test)" or "make up a problem you like". It is more useful if the teacher tries to relate the real life situations to the mathematics content being taught and asks students to pose new problems from it. This will be more effective in developing students mathematical thinking. Problem posing situations might take these types: Every day life situations, free problem posing, problem I like, problems for a mathematics competition, problems written for a friend and problems generated for fun.

for problem solving. Through problem posing in polya's steps, problems can themselves be the source of new problems, the solver can intentionally change some or all of the problem conditions to see what new problem result, and after a problem has been solved the solver can look back to see how the solution might be affected by various modifications in the problem.

In Making a Plan to solve a problem, Kilpatric showed that student may take polya's heuristic advice to see whether, by modifying the conditions in the problem, a new, more accessible problem might result that could be used as a stepping stone to solve the original one.

Polya was looking towards problem solving as a major theme of doing mathematics, and "teaching students to think" was of primary importance. The other aspect of problem solving that is seldom included in our textbooks is problem posing. Polya didn't talk specifically about problem posing, but much of the spirit and format of problem posing is included in his illustrations of Looking Back (Wilson; 1993, 61). Looking Back may be the most important part of problem solving. It is the set of activities that provides the primary opportunity for students to learn from the problem. Polya identified this phase with admonitions to examine the solution by such activities as checking the result, checking the argument, deriving the result differently, using the method for some other problem, reinterpreting the problem or stating a new problem to solve.

Teacher's skills during the uses of Polya's four steps in problem solving should be consistent with their abilities to use

In Silver's research, he found different results of that relation: Silver and Cai (1993) found a strong positive relationship between posing and solving performance. While Silver and Mamona (1989) found no overt link between the problem posing of middle school mathematics teachers and their problem solving there is no clear, simple link that has been established between competence in posing and solving (Silver, 1993). Is it possible to improve student- teachers' performance in problem solving, by using prblem posing strategies?, Kilpalrick (1987,130) discussed that and suggest that by drawing students attention to the reformulating process and given them practice in it, we can improve solving performance.

Givingn a mathematical problem to student means we put him in a new thinking situation; thinking of the given information in the problem statement, thinking of the best strategy to solve it using his own questions that lead him to solution and thinking of more information related to the given information.

The given information given explicitly in a problem statement is almost never adequate for solving the problem. The problem solver has to supply additional information consisting of premises about the problem context (Kilpatric 198, 125). For example, to solve a word problem about the distance between two cities, students need to understand that distances can not be negative numbers.

The idea of improving mathematical problem solving performance has been discussed in the light of polya's four steps

(3) To develop educational activities for mathamatical problem solving and posing as a part of mathematics education program for prospective teachers.

Background:

The first recommendation in "An Agenda for Action" produced by NCTM in the US states that problem solving be the focus of school mathematics in the 1980s. School Mathematics should contain problem solving as the main activities in all mathematics aspects. Also teachers should offer their students rich problems, often based in the real world, which would challenge and excite them, that is because problem solving is an effective way to introduce and explore new mathematics. Through problem solving, the students could develop much of the mathematics for themselves.

Student-teachers are prepared to teach mathematics with a problem solving approach to help their students in solving mathematical problems. Their educational program to do that doesn't reflect their abilities to solve problems. Abilities to use different problem posing strategies, may affect their problem solving performance.

Relation between problem solving performance and problem posing still needs to be explore as Silver, (1993) mentioned "there is a need for further research that examines the complex relationship between problem posing and problem solving, there is also interest in exploring the relation of posing to other aspects of mathematical knowing and mathematical performance.

One of our major goals in mathematics teaching is to encourage our students to be good problem solvers. To achieve that goal we teach mathematical problem solving strategies with more practices on them. We as mathematics educators tend to neglect the other side of the coin in mathematical problem solving in our mathematics teaching program, that is problem posing (Gonzales, 1994, 78), inspit of its importance in developing our students' mathematical thinking. New trends in mathematics education (principles, 2000) recommend a changing from asking students to solve problems, to developing problems through changing their questions, adding new data, eliminating some data, changing variables or constructing a new problem based on the original idea.

In my discussions with teachers I observed that their abilities in solving non-routine problems were very weak. But they had a good attitude to pose questions from a given problem. I tried to give more attention in mathematical problem solving and posing as a topic in "Methods of Teaching Mathematics" for prospective teachers in the College of Education.

Objectives of the Study:

(1) To identify the effectiveness of using problem posing strategies on of mathematics prospective teachers problem solving performance.

(2) To identify problem posing skills needed to be included with polya's four steps to improve mathematics prospective teachers in problem solving performance.

The Effectiveness of Problem Posing Strategies on Prospective Mathematics Teachers' Problem Solving Performance

Reda Abu-Elwan El Sayed *

Introduction:

Problem solving has long been viewed as an important topic in mathematics education. It is a focus issue concerning students' learning of mathematics (NCTM, 1989;1991). Contemporary reform efforts not only place a heavy emphasis on problem solving but also on problem posing. In the Curriculum and Evaluation Standards, problem solving is included as the first in the list of standards across all grade levels. In particular, it suggested "investigating and formulating questions from problem situations" by students themselves. (NCTM, 1989, 70). In the Professional Teaching standards, it proposed that "students should be given opportunity to formulate problems from given situations and create new problems by modifying the conditions of a given problem" (NCTM, 1991, 95). The suggestions in both standards imply that problem posing is an integral part of problem solving and should not be emphasized separately from problem solving.

* *Mathematics Education Sultan Qaboos University Sultanate of Oman*

All Correspondence Should Be Addressed to :
The Editor – In – Chief, Future of Arab Education, to The Folling Addresse :
Prof. Dia El-Din Zaher
Faculty of Education – Ain Shams University – Roxy, Misr AL Gididah Cairo – Egypt Fax + Tel :
4853654 M. 0105102391

Future of Arab Education

Seven Year Issue
No. 21
April 2001

Published by :
Arab Center For Education and Development (ACED)

With :
* Arab Bureauof Education for the Gulf States.
* Al-Mansoura University.

قواعد النشر بالمجلة

قواعد عامة

■ تهتم المجلة بنشر البحوث والدراسات الاكاديمية الأصيلة، النظرية والتطبيقية شريطة الآ تكون قد سبق نشرها من قبل أو تقديمها للنشر في مجلات أخرى.

■ ترحب المجلة بالنشر في شتى فروع التربية وعلم النفس وعلوم المستقبل، وخاصة في الميادين التالية: المناهج وطرائق التدريس، وعلم النفس التعليمي، تكنولوجيا التعليم، اقتصاديات التعليم، المعلوماتية والدراسات المستقبلية، الإدارة التربوية والمدرسية ، فلسفة التربية واجتماعياتها، الصحة النفسية والتربية الخاصة، تعليم الكبار، التخطيط التربوي، التربية الدينية، القياس والتقويم التربوي، التربية المقارنة.. وغيرها. وتهتم المجلة بالميادين السابقة في علاقاتها بقضايا التنمية البشرية مع تركيز خاص علي التوجهات الاستراتيجية والمستقبلية.

■ ترحب المجلة بما يصل إليها من مراجعات وعروض علمية جادة للكتب الحديثة، علي الآ يزيد حجم المراجعة عن خمس صفحات.

■ ترحب المجلة بنشر التقارير عن الندوات والمؤتمرات والانشطة العلمية والاكاديمية المختلفة في شتى ميادين العلوم التربوية والمستقبلية، داخل المنطقة العربية وخارجها.

شروط الكتابة

■ يقدم البحث مطبوعاً علي الآلة الكاتبة من نسختين مرفقاً به ملخص البحث (١٠٠ - ١٥٠ كلمة) باللغة العربية وأخر باللغة الانجليزية.

■ لا يزيد عدد صفحات البحث عن ٣٠ صفحة في حجم (الكوارتو) علي وجه واحد، مع ترك مسافة ونصف بين السطر والسطر. وفي حالات خاصة يمكن الاتفاق مع هيئة التحرير علي شروط نشر البحوث التي تزيد عن هذا العدد من الصفحات.

■ ما ينشر بالمجلة لا يجوز نشرة في مكان آخر،ويحق للمجلة إعادة نشره بأية صورة أخرى.

■ تعرض البحوث المقدمة للنشر - علي نحو سري - علي محكمين من المتخصصين الذين يقع موضوع البحث في صميم تخصصهم. وقد يطلب من الباحث إعادة النظر في بحثه في ضوء ما يبديه المحكمون.

المصادر والهوامش

■ يشار إلى جميع المصادر العربية ضمن البحث بذكر اسم المؤلف الأول والأخير، وسنة النشر، ووضعها بين قوسين مثل (محمد الغنام، ١٩٨٢)، في حين يشار إلى الاسم الأخير للمؤلف فيما يختص بالمراجع غير العربية مثل (Masini, 1993).

■ تدرج المراجع في قائمة خاصة في نهاية البحث مرتبة أبجدياً حسب الأسلوب التالي:

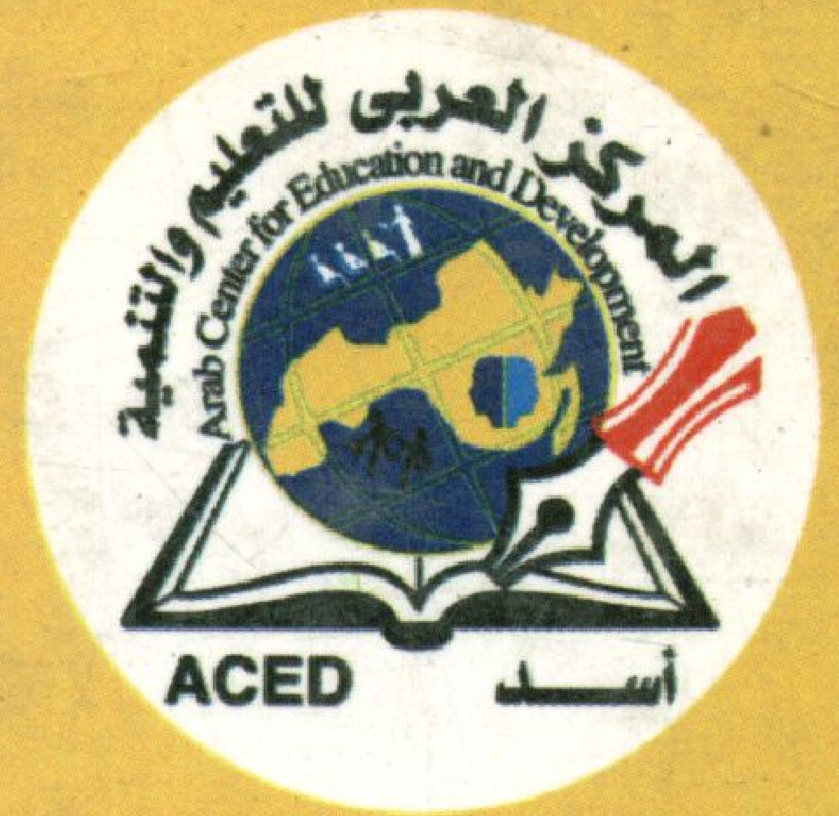
الكتب: اسم المؤلف، (تاريخ النشر)، عنوان الكتاب، مدينة النشر، الناشر، رقم الطبعة، أرقام الصفحات.

البحوث : اسم الباحث، (تاريخ النشر)، عنوان البحث، اسم المجلة، رقم المجلد، رقم العدد، أرقام الصفحات.

الجداول (إن وجدت): تكون مختصرة بقدر الإمكان، وفي أعلى الصفحة، ويوضع كل جدول في أقرب مكان ممكن من المكان الذي أشير إليه فيه، ويأتي رقم وعنوان الجدول أعلاه.

الأشكال (إن وجدت): تكون واضحة تماماً وبالحبر الشيني والسمك المناسب ويأتي عنوان الشكل أسفله، ويوضع في المكان المناسب قرب الإشارة إلي الشكل .

Future of Arab Education



Journal Strategic & Innovative Research in Arab Education & Human Development

Volume 7 Number 21 April 2001

OPEN FORUM

Video - Conferencing

#####

The Use of Transformational Leadership and Operational Leadership Theories in Higher Education, Moral Education in Stoicism, Factors of Low Achievement at Al-Taif College of Education, The Viewpoint of Principals of Basic Education Schools Towards Certain Crises and How They Plan to Face Them, The Features of a Professional Development Strategy for Special Education Teachers, Popular Participation in Financing Egyptian Education: The Reality and Future Scenarios, The Effectiveness of Problem Posing Strategies on Prospective Mathematics Teachers' Problem Solving Performance.

#####

Educational Pioneers

Fathia Sliman

#####

Kamal Iskandar	Al-Hilali A. Al-Hilali	Adel Al Sukkari
Ali Al-Harthi	Mohamed I. Abou Khalil	Nawal Nasr
Reda Abu-Elwan	Adeb Ghonamy	Nadia Yousef

#####

Perspective- Book Reviews, symposia and Conferences, Educational Pioneers, Open Forum, Educational Experiences, New Publications